



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS I  
COLEGIADO DE PEDAGOGIA**

**ANDRÉIA SANTOS DE JESUS**

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIAS MONOPARENTAIS  
FEMININAS: um estudo de duas instituições das redes pública e privada  
em Salvador (2022-2025)**

Salvador - Ba  
2025

**ANDRÉIA SANTOS DE JESUS**

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIAS MONOPARENTAIS  
FEMININAS: um estudo de duas instituições das redes pública e privada  
em Salvador (2022-2025)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação - Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito.

Salvador – Ba  
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**Sistema de Bibliotecas da UNEB**

## **ANDRÉIA SANTOS DE JESUS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, Campus I como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Gilmário Moreira Brito (Orientador)

---

Dra. Jardelina Bispo do Nascimento (Examinadora Interna)

---

Dra. Sandra Regina Magalhães de Araujo (Examinadora Interna)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: à minha mãe D. Nilza Cláudio e ao meu pai Sr. Reginaldo Manuel que mesmo com pouca formação adquirida nos espaços formais da educação, sempre buscaram proporcionar a mim e aos meus irmãos uma educação de qualidade; ao meu filho Bernardo Manuel que trouxe um novo significado para a minha vida e sempre me inspira a prosseguir com a minha pesquisa e a Flávio Lessa (*in memoriam*) pai do meu filho que sempre me incentivou a estudar e que, durante muitos anos esteve ao lado me apoiando na construção da minha história, saudades eterna.

***“Ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las.”  
Bock, Furtado e Teixeira (2006, p. 261)***

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças e sabedoria para continuar trilhando caminhos em busca dos meus ideais. Àquele que sempre me iluminou mesmo diante de tantos desafios os quais por pouco não me impulsionou para um lado adverso a tudo aquilo que sonhei para a minha vida e para a vida da minha família.

Agradeço imensamente ao meu filho que tão pequeno e já com tantos percalços e resquícios de uma era pandêmica, mostra-me a cada dia os melhores motivos para prosseguir. Ser tão pequeno em estatura, mas de coração gigante que, nas madrugadas de estudo faz questão de ficar ao meu lado na tentativa de me dizer que não estou só nessa jornada.

À minha mãe, mulher negra com muita sabedoria e de pouca formação adquirida nos bancos da escola e que sempre esteve ao meu lado dedicando algumas horas da sua noite aos cuidados com meu filho enquanto ia para a Universidade em busca da minha formação acadêmica.

Ao meu pai que nunca teve a oportunidade de ser carregado no colo pelo seu genitor paterno já que o meu avô faleceu quando ele ainda estava no ventre. Lembro-me fielmente dos seus lamentos sobre o quanto uma era difícil nascer e crescer sem a presença física de uma figura paterna, sem alguém para chamar de pai, alguém para participar dos eventos familiares tradicionalmente realizados nas escolas, os quais estrategicamente são massificados pelo sistema capitalista.

Às minhas amigas de turma em especial Tailane França, mulher preta, mãe solo que também identificou-se com a temática desta pesquisa e com isso, reconhece a relevância de dar visibilidade às novas estruturas famílias tanto na escola quanto no contexto social e à minha amiga Larissa Oliveira que, também na condição de mulher preta e criada pelos seus avós, reconhece os desafios na formação das crianças cujo lar não é composto pelas figuras tradicionalmente consideradas como padrão, sempre me incentivando a ser um símbolo de luta e resistência.

Agradeço aos professores da UNEB, entre eles as professoras Miralva, Jardelina e ao professor Gilmário. Saibam que vocês sempre estarão nos meus discursos. Obrigada pelo olhar sensível, pela empatia e por acreditar em mim, na minha pesquisa, impulsionando-me a continuar em busca dos meus estudos e, com paciência conduziu-me no meu processo formativo.

E por fim, agradeço a mim mesma por lutar constantemente contra o cansaço do corpo e da mente, por injetar grãos de inquietações nas escolas e na sociedade em busca de visibilidade e inclusão das diversas estruturas familiares existentes na atualidade, hoje entrego o meu resultado, é o momento de comprovar o quanto uma mulher preta, mãe solo, com composição familiar majoritariamente chefiada por mulheres é capaz de mobilizar-se e ser protagonista pela luta em prol da visibilidade e de melhores condições políticas, sociais e educacionais para os seus.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso estudou as relações entre escolas e famílias monoparentais femininas de duas instituições educacionais das redes pública e de uma privada de Salvador, Bahia. A pesquisa surge da inquietação da autora, mulher negra, mãe solo e educadora, frente à ausência de acolhimento e representatividade das referidas famílias no ambiente escolar. O objetivo é compreender como as duas instituições escolares conduzem o tratamento com as famílias monoparentais femininas. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas com mães solo, equipe escolar e gestores, além da análise de documentos, atividades e eventos promovidos por ambas as instituições de modo a evidenciar se esses elementos incluem as famílias monoparentais femininas ou não. Os dados revelam que, apesar de avanços, as escolas ainda reforçam o modelo de família tradicional, dificultando o acolhimento da diversidade, inclusive das famílias chefiadas por mulheres. As evidências indicam que a falta de políticas públicas, sobrecarga de trabalho, linguagem excludente e o moralismo cristão contribuem para a exclusão da família monoparental feminina. Ao identificar as vivências maternas, a pesquisa também ressalta a urgência de ações pedagógicas inclusivas e formação continuada para educadores sobre arranjos familiares diversos existentes na contemporaneidade. Propõe-se a revisão de práticas escolares, como eventos e materiais didáticos atualmente excludentes. O estudo também destaca a interseccionalidade para compreender as múltiplas opressões dessas mães, especialmente no caso das mulheres negras.

**Palavras-chave:** Relações escola-família. Família monoparental feminina. Diversidade familiar. Inclusão. Educação infantil.

## ABSTRACT

This Final Paper studied the relationships between schools and female single-parent families in two educational institutions from the public network and one from the private network in Salvador, Bahia. The research stems from the author's concern, as a Black woman, single mother, and educator, regarding the lack of support and representation of such families within the school environment. The objective is to understand how the two schools address their relationship with female single-parent families. It is a qualitative study that used semi-structured interviews with single mothers, school staff, and managers, as well as the analysis of documents, activities, and events promoted by both institutions in order to highlight whether these elements include or exclude female single-parent families. The data reveal that, despite some progress, schools still reinforce the traditional family model, hindering the recognition of diversity, including families headed by women. The evidence indicates that the lack of public policies, work overload, exclusionary language, and Christian moralism contribute to the marginalization of female single-parent families. By identifying maternal experiences, the research also emphasizes the urgency of inclusive pedagogical actions and continuing education for educators concerning the diverse family arrangements existing in contemporary society. The study further highlights intersectionality as a key concept to understand the multiple oppressions faced by these mothers, especially Black women.

**Keywords:** School-family relationships. Female single-parent family. Family diversity. Inclusion. Early childhood education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 AS ESCOLAS E SEUS RESPECTIVOS CONTEXTOS .....</b>	<b>16</b>
2.1 Sobre as famílias monoparentais femininas existente no lócus da pesquisa .....	19
<b>3 ASPECTOS DA HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRECHES NO BRASIL: A ATUAÇÃO DAS MÃES NO PROCESSO .....</b>	<b>21</b>
3.1 Das famílias tradicionais às famílias monoparentais.....	25
3.2 Parcerias e tensões entre família e escola.....	31
3.2.1 Famílias monoparentais femininas, moralismo cristão e a escola sem partido .....	35
3.2.2 Família monoparental feminina e interseccionalidade .....	36
<b>4 PRODUÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA. ....</b>	<b>38</b>
4.1 Identificação e seleção dos participantes desta pesquisa .....	39
4.2 Construção de dados com o instrumento da entrevista semiestruturada.....	41
4.3 Produção, sistematização e interpretação dos dados e informações das famílias monoparentais femininas.....	42
4.4 As escolas “aurora” e “oásis” de um bairro quilombola: cenários da pesquisa .....	42
<b>5 OS DIÁLOGOS ENTRE AS ESCOLAS OÁSIS E AURORA E AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS: COMUNICAÇÃO, MATERIAIS DIDÁTICOS E EVENTOS.....</b>	<b>45</b>
5.1 As comunicações das escolas “aurora” e “oásis” com as mães de famílias monoparentais.....	45
<b>6 PERFIL DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS ENTREVISTADAS .....</b>	<b>66</b>
6.1 Aspectos éticos combinados com os participantes da pesquisa.....	68
6.2 Análise dos dados obtidos.....	69
6.3 Análise das entrevistas: equipe escolar das escolas aurora e oásis e as famílias monoparentais femininas .....	69
6.3.1 Os significados de família para as equipes pedagógicas / gestoras e as mães solo das Escolas Aurora e Oásis .....	70

<b>6.3.2 Reconhecimento da monoparentalidade feminina pelas mães solo e pelas escolas pesquisadas.....</b>	<b>72</b>
<b>6.3.3 Comemoração do Dia dos Pais nas Escolas Aurora e Oásis e substituição dessas datas por Dia da Família .....</b>	<b>74</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Diante da diversidade familiar, atualmente, existente no Brasil e no mundo, a compreensão de como se dá às relações entre a escola e a família implica também em incluir e dar visibilidade às crianças cujos arranjos se diferem daquele tradicionalmente reconhecido pela sociedade ocidental, representada pelas figuras pai, mãe e filho. Enquanto ciência da educação, a Pedagogia deve proporcionar uma formação crítica e sensível às diversidades sociais, ampliando a visão do educador para que ele possa enxergar para além dos espaços escolares, promovendo reflexões acerca do papel transformador da escola e do profissional da educação no que se diz respeito ao enfrentamento das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

Para melhor acolher as diferentes configurações familiares, inclusive a monoparental feminina, tema central de estudo deste trabalho de conclusão de curso, os profissionais da educação devem ficar atentos ao constante processo de atualização dos modelos e novas estruturas familiares que estão em permanente processo de modificação. Nesse contexto, a monoparentalidade feminina tem atingido a maior concentração, ficando atrás apenas do modelo de família tradicional.

A tentativa de homogeneização de estruturas familiares que é largamente empregada nos discursos e informativos elaborados dentro e fora das escolas, tende a reproduzir um perfil familiar considerado como padrão. Tal compreensão está assentada numa abordagem na qual as famílias que diferem do modelo nuclear, são consideradas como inapropriadas e incompletas pelo fato de não possuírem a figura paterna. Nessa conjuntura, ao analisar os termos e as linguagens usadas nos dispositivos informativos que circulam na escola, implicitamente e, talvez de forma não intencional, é possível observar que excluem alguns estudantes cujas famílias não se encaixam no modelo nuclear e tradicional. Considerando que a pluralidade, é cada vez mais evidente nas escolas de Salvador nesta década de 2020, a insistência na manutenção de um tratamento universalizado para se comunicar com as crianças, assemelha-se ao descaso com

a diversidade das composições familiares e tende a causar desconforto em parcelas significativas de seus integrantes (Machado; Vestena, 2017).

O olhar sensível, a empatia e o respeito às famílias, independente da sua estrutura, é essencial para melhor acolhê-las no âmbito da instituição educacional, por esse motivo, a escola deve compreender que existem múltiplos modelos familiares que enfrentam dificuldades específicas e que devem ser consideradas com o intuito de promover o efetivo acolhimento das crianças possibilitando que a família e escola possam se aproximar e se apoiarem mutuamente. As inúmeras possibilidades investigativas e da quantidade crescente de mães solo no Brasil, de acordo com Feijó (2023) as práticas pedagógicas de forma inclusiva viabilizam a participação ativa das famílias na escola.

O respeito à diversidade é crucial para que família e escola se tornem parceiras na trajetória educacional das crianças. Essa parceria é fundamental para o desenvolvimento e a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis. Segundo Canedo (2018), o par família-escola é indissociável na socialização das novas gerações porque assumem relações complementares que podem se estender ao longo de toda a educação básica.

Considerando que cada um de nós tem sua própria experiência enquanto membro de uma família e vivenciou algum tipo de escolarização, o estudo da relação família-escola corre o risco de tornar-se marcado pelo lugar comum, reafirmando aquilo que já é conhecido. Tomar esse objeto para estudo exige um esforço de estranhamento que permita uma abordagem verdadeiramente questionadora sobre o tema. (Canedo, 2018, p. 17).

Nesse contexto, a pesquisa de Canedo, mostra como se dá as relações da escola com as famílias, bem como as possíveis dificuldades existentes nessa relação. Este trabalho de abordagem qualitativa tem como objetivo compreender através do estudo de caso comparativo como as duas instituições escolares conduzem o tratamento com as famílias monoparentais femininas, tendo como campo de investigação uma escola da rede pública e uma outra da privada de Salvador, Bahia.

Para dar conta de responder à pergunta da pesquisa elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Realizar uma revisão de literatura acerca dos estudos direcionados às famílias monoparentais femininas e sua relação com os ambientes escolares; b) Compreender através das entrevistas semiestruturadas qual o tratamento dispensado pelas escolas às mães chefes de famílias; c) Analisar o

tratamento e as abordagens dispensadas às mães solas promovido por representantes da equipe escolar.

A principal motivação para a realização decorre da minha inquietação enquanto pesquisadora, mulher negra, mãe solo e educadora, cuja trajetória familiar é, em sua maioria, marcada por mulheres que assumiram sozinhas a chefia do lar. Ao inserir meu filho em um espaço de educação formal, deparei-me constantemente com propostas que evidenciam a importância da parceria família-escola. No entanto, o tratamento que me foi dispensado esteve sempre relacionado ao modelo tradicional de estrutura familiar, ignorando a diversidade e o pluralismo que caracterizam as famílias na atualidade.

Esta pesquisa busca contribuir academicamente tanto para os educadores, quanto para a sociedade que precisa ampliar as percepções acerca dos atuais arranjos familiares no sentido de respeitá-los como opções de vida, evitando qualquer tipo de violência direcionada às/aos estudantes que fazem parte das configurações que divergem do modelo da família tradicional.

O resultado deste movimento possibilitará responder o objetivo geral desta pesquisa, o qual consiste em compreender como as duas instituições escolares conduzem o tratamento com as famílias monoparentais femininas e, através desse objetivo geral, evidenciar a importância da inclusão e acolhimento das famílias monoparentais femininas no espaço escolar para o desenvolvimento integral da criança.

Para executar esta pesquisa, foram necessárias três etapas: a primeira foi uma revisão de literatura, apresentada na segunda parte e nas suas subseções que trouxe um panorama histórico e um aprofundamento da temática que revelou os interesses e perspectivas adotados. Para realizar o levantamento bibliográfico utilizou-se revistas digitais de acesso por mediação tecnológica entre elas a [da Associação Nacional de Pesquisas Pedagógicas \(ANPED\)](#), ancorada nas plataformas do *Scielo*, e repositórios acadêmicos de Universidades, cuja pesquisa recorreu aos seguintes descritores ou palavras-chave: educação infantil, relação família e escola, diversidade familiar, família monoparental feminina, desafios da mãe solo, novos arranjos familiares, cultura patriarcal.

Para a seleção dos artigos, realizei a leitura dos títulos e do resumo dos textos publicados. Esse procedimento adotado na coleta [de dados](#) é um método

que contribui positivamente para a seleção dos ensaios que mais se aproximam da minha temática. O procedimento evidenciou a ausência de material que aborda a diversidade de famílias monoparentais femininas com recorte racial e a relação dessas famílias com a escola, o que mostra de maneira concomitante a relevância e o ineditismo deste tipo de estudo.

Na revisão de literatura foi realizada a exploração dos registros documentais, diálogos e materiais didáticos utilizados por ambas as instituições e, para análise e confronto dos dados, foi utilizada a ferramenta de coleta de informações através da entrevista semiestruturada, em que foram entrevistadas as mães solas e a equipe escolar (gestão e professores) das escolas seguido da análise comparativa dos elementos coletados na escola pública e na escola privada.

## **2 AS ESCOLAS E SEUS RESPECTIVOS CONTEXTOS**

A pesquisa foi conduzida em duas escolas localizadas na região do Cabula, Salvador-Bahia: uma da rede pública e outra da rede privada. Para preservar a identidade das instituições e garantir a confidencialidade dos dados, nomes fictícios foram adotados: a escola pública foi chamada de Escola Oásis, e a particular, de Escola Aurora. A primeira reunião foi realizada na Aurora para apresentação da proposta e solicitação do consentimento para dar início à pesquisa, houve uma breve apresentação da instituição por parte da coordenação pedagógica mediante a informação acerca da missão, visão e valores da instituição, bem como sobre os pré-requisitos para composição do quadro de colaboradores e sobre os projetos de formação continuada promovido pela escola em parceria com empresas especializadas. Conforme sinalização da gestão, os professores participam continuamente do processo de formação interna e de treinamentos realizados por uma empresa contratada, a FEBRACIS<sup>1</sup> - escola de coaching que oferece cursos online e presenciais em diversas áreas, como gestão comportamental, oratória e saúde, focando principalmente nos aspectos voltados à inteligência emocional.

---

<sup>1</sup> A Federação Brasileira de Coaching Integral Sistêmico (Febracis) é uma instituição que oferece cursos e treinamentos na área de desenvolvimento humano, com foco em inteligência emocional e coaching.

A escola atende majoritariamente famílias de classe média, com renda de até três salários-mínimos, que residem em bairros adjacentes — um deles de maior poder aquisitivo. Contraditoriamente, a procura pelos serviços da instituição por moradores do próprio bairro é ínfima. A Escola Aurora atua com a abordagem sociointeracionista desenvolvida por Lev Vygotsky, a qual destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, contrastando com teorias mais individualistas que enfatizam a aprendizagem como um processo mais solitário e independente. De acordo com educador, o conhecimento não é algo adquirido de forma isolada ou individual, mas sim construído e mediado através da interação com os outros, dentro de um contexto social e cultural específico.

A instituição também defende os pressupostos da abordagem pedagógica de Régio Emília a qual foi desenvolvida na Itália após o período da Segunda Guerra Mundial e que teve como líder o pedagogo e professor italiano Loris Malaguzzi. O método de ensino-aprendizagem enfatiza a importância da interação social e o respeito à criança, centralizando o ambiente de aprendizagem como peça fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e reconhecendo que as crianças se expressam nas diferentes formas de linguagens que vão além da fala. Naquele contexto, a arte, o movimento e a música também fazem parte do desenvolvimento dos/as estudantes.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (Edwarges; Gandini; Forman, 2016)

A Escola Aurora apresenta como missão formar indivíduos críticos, reflexivos e pesquisadores e para tanto acolhe os diferentes perfis que buscam pelo serviço de educação levando em consideração a sua diversidade, no âmbito social e no familiar, entre outros fatores. Segundo a gestão, todos os membros da Escola Aurora (porteiro, cozinheira, educadores, crianças, famílias entre outros) também participam do processo de formação e desenvolvimento das crianças. Enfatiza também que a escola traz com veemência a ideia de que o principal objetivo da instituição é acolher as crianças e para isso, possui uma escuta ativa e um olhar sensível para as suas particularidades.

A presença da pluralidade familiar é evidente nessa instituição e, conforme dados levantados junto à gestão, tratando-se de família monoparental feminina existe um quantitativo de aproximadamente 20%, estando esse percentual em crescimento constante. A Escola Aurora menciona que acolhe e realiza inclusão das configurações familiares para além das tradicionais nuclear compostas pelas figuras pai, mãe e filho, citando como exemplo o caso de uma delas cuja criança é criada pelos avós.

A Escola Oásis tem no escopo do Projeto Político Pedagógico (PPP) a missão de “contribuir, em parceria com a família e a comunidade, para a construção do conhecimento de maneira que os educandos e educandas possam se apropriar do mesmo e utilizá-lo no seu cotidiano e prepará-los para o ingresso no Ensino Médio, promovendo a formação do cidadão que será capaz de atuar de forma criativa na sociedade em constante transformação, enfrentando as diversidades do mundo atual de forma crítica e consciente”. Nesse mesmo documento, ainda em construção, conta como visão “Ser um referencial de instituição que educa para vida, que fortalece os laços e desenvolve práticas educativas multidisciplinares, articuladas à educação integral, voltadas ao trabalho colaborativo, comprometido e criativo, ampliando as possibilidades de uma educação para além da aprendizagem formal com compromisso, comprometimento e respeito ao outro”.

Segundo a Diretora da Escola Oásis “cada segmento, área de ensino e disciplina tem autonomia para estruturar seu plano de ação anual, considerando o princípio epistemológico do conhecimento como foco na mediação, na pesquisa e na pedagogia de projetos em consonância com a Proposta Pedagógica, visando ao objetivo geral da escola que é a formação do aluno dotado de habilidades, competências e autonomia para exercer, com consciência, a cidadania”. Diante desse posicionamento, infere-se que a Escola Oásis tem como pressuposto a perspectiva histórico-cultural, desenvolvida principalmente por Lev Vygotsky e seus colaboradores, a qual enfatiza a influência do contexto social, cultural e histórico no desenvolvimento humano e no funcionamento psicológico, sendo utilizada para entender e melhorar a prática educacional através da valorização do papel do professor como mediador e a importância da interação social na aprendizagem.

A Escola Oásis possui ciclos de formação de professores promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), cursos esses voltados à área de

Educação digital, alfabetização e letramento, além de outros programas voltados à preparação de estudantes para avaliações externas, cursos esses ministrados por profissionais da educação de forma presencial e/ou on-line.

O perfil das famílias de estudantes matriculados na Escola Oásis em sua maioria possui um nível socioeconômico médio ou baixo com baixa escolaridade e trabalham em atividades informais, além de viver em situação de vulnerabilidade social. Existe uma significativa diversidade nas estruturas familiares, com um grande quantitativo de famílias monoparentais, principalmente no que diz respeito às famílias monoparentais chefiadas por mulheres.

Não foi possível obter das instituições os dados solicitados sobre o quantitativo de crianças, especificamente em relação à sua configuração familiar: aquelas que moravam com pai e mãe, só com a mãe ou com o pai, com a mãe e a avó, somente com a avó, ou com irmãos maiores de 18 anos.

## **2.1 SOBRE AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS EXISTENTE NO LÓCUS DA PESQUISA**

Numa primeira etapa, os gestores das instituições indicaram as mães solo para as entrevistas. No segundo momento, identifiquei e selecionei outras mães com a mesma configuração familiar, a partir de observações, diálogos e escuta sensível durante as reuniões escolares, incluindo as falas delas e dos profissionais. Nessas reuniões, observou-se que alguns professores defendem a ideia de que muitos fatores de insucesso na aprendizagem das crianças se relacionam à falta de apoio familiar, citando como exemplo a ausência da figura paterna.

De acordo com Cardoso *et al.* (2020) embora seja um desafio extra a ser enfrentado pela mulher, a monoparentalidade feminina, por si só, não deve ser considerada como um sinônimo de fator de risco ao desenvolvimento infantil. Para destacar essa forma de maternidade, deve-se buscar a visibilidade social dessa configuração familiar através de um olhar que respeite e valorize a pluralidade e singularidade de cada grupo familiar, promovendo o desenvolvimento de sujeitos - criança e suas famílias incluindo a sua diversidade, para que eles acreditem mais em si e respeitem cada dia mais o outro.

As mães entrevistadas nas Escolas Aurora e na Oásis pertencentes às famílias monoparentais femininas que possuem filhos matriculados estão nessa

condição por diversos motivos, entre eles, a viuvez (03 casos), o desejo individual de ser mãe através da reprodução assistida (01 caso), por abandono (01 caso) ou por motivo de adultério (01 caso). Além desses fatores encontrados nas instituições pesquisadas, outros fatores também levam as mães a assumirem total responsabilidade para com seus filhos, entre eles a adoção, a fuga da violência física ou psicológica ou por outras formas. Grande parte das mulheres, principalmente as mães chefes de família que possuem filhos matriculados na escola pública tentam recomeçar a vida mesmo com recursos financeiros reduzidos e, paralelo à rotina doméstica característica de toda mãe, no caso das mães-sujeitos do recorte desta pesquisa, existe a submissão a trabalhos ainda mais extenuantes em busca de melhores condições de vida para si e para a sua família.

Segundo o IPEA,

As mulheres trabalham cerca de 7,5 horas a mais do que os homens na semana. Isso se deve ao fato de sua dupla jornada de trabalho, entre emprego e atividades em seu próprio lar. Fica claro, então, que o trabalho feminino na atualidade é muito maior do que o masculino. É costume cultural, na maioria dos lares brasileiros, a dupla jornada da mulher. Não obstante a desigualdade no mercado de trabalho feminino, as mulheres precisam trabalhar em casa, de forma não remunerada, em que elas terão que cumprir todas as atividades antes de poder descansar para o dia seguinte (IPEA, 2024).

A distinção positiva de alguns grupos de algumas famílias e de algumas mulheres, principalmente as negras, as mães solteiras e as mães chefes de família são alvo de movimentos existente na sociedade devido ao maior grau de vulnerabilidade em que essas categorias se encontram as quais são atingidas frequentemente pela exclusão nos espaços: sociais, trabalhistas e educacionais.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, DESIGUALDADES SOCIAIS E A MONOPARENTALIDADE FEMININA**

A compreensão da relação entre escola e as famílias monoparentais femininas requer um olhar voltado ao processo histórico de institucionalização das creches e das escolas da educação infantil no Brasil e para o papel social atribuído às mulheres-mãe. Nessa perspectiva, faz-se necessário a realização da revisão da literatura acerca dos estudos direcionados às famílias monoparentais feminina e sua relação com os ambientes escolares.

Desde a colonização, as práticas assistenciais voltadas à infância foram marcadas por desigualdades no âmbito social e racial, período em que o cuidado e a educação das crianças pobres eram pautados por ações filantrópicas, muitas vezes sustentadas por uma lógica de controle e higienização social (Silva; Francischini, 2012). A inclusão da educação infantil como direito previsto na Constituição Federal de 1988 e a presença da mulher na luta por creches e ampliação do acesso à educação infantil de forma gratuita, se intensificou, revelando as tensões entre as demandas do cuidado e a inserção dessa mulher no mundo do trabalho. A ausência de políticas públicas em prol da garantia de vagas gratuitas em creches e o reconhecimento da diversidade familiar, a exemplo da família monoparental feminina, demonstra a conservação de valores coloniais.

A História da educação infantil foi marcada pela presença de trabalhadores que se preocupavam apenas com o cuidado das crianças. Posteriormente compreendeu-se que as instituições destinadas a essa finalidade, além do cuidado e manutenção da vida das crianças, deveriam também se preocupar com a educação e a socialização. Para Kramer (2003) existe uma classificação em três níveis que são capazes de descrever o movimento histórico de atenção e assistência às crianças no contexto brasileiro. Na primeira fase, do período de colonização até 1874, não existia de fato um pensamento sobre a importância do cuidado à criança para além das demandas biológicas que eram assistidas pela figura materna.

Amas-de-leite e criadoras eram pagas com essa quantia para criarem as crianças abandonadas e, sistematicamente, apresentavam as crianças às autoridades governamentais. Num segundo momento, foram fundadas as Rodas dos Expostos, que eram instituições católicas de cunho caritativo, que se espalharam pelos países católicos e foram implantadas no Brasil

no início do século XVIII, via Santa Casa de Misericórdia; tinham como objetivo acolher crianças das primeiras idades, sem identificar as pessoas que as abandonavam. Para os abandonados maiores de doze anos existia a Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada pelo Estado em 1873 (Silva; Francischini, 2012, p. 259).

Ainda neste período, a educação para o público infantil era aliada à perspectiva assistencialista, deixando de lado etapas como a alfabetização e o letramento. Neste período, a criança era vista como um papel em branco, que deveria ser moldada e educada para a submissão e a intensa disciplina. De acordo com Farias (2005), a desigualdade racial era marcada também nos processos de ensino quando a educação era de direito de crianças brancas.

Nesse sentido, Silva e Francischini consideram que

Havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos (Silva; Francischini, 2012, p. 259).

No segundo recorte da história, que vai até o ano de 1889 houve um deslocamento para atividades filantrópicas, promovendo assistência social e denotando uma maior preocupação com a infância. Para Rizzini (1997) Essa nova mentalidade é reflexo da preocupação social com os rumos políticos do país em períodos em que se aproximam ao marco da Proclamação da República. Uma das marcas mais interessantes que vemos até hoje nos espaços escolares surge nesta época. O desejo de ver o Brasil como um país do futuro depositou sobre as crianças a expectativa de que esse futuro seria construído por elas, para isso o Estado assume no século XIX a função de zelar pela educação das crianças, suprindo aquilo que não era ofertado pelas famílias e investindo nelas o futuro da nação.

Segundo Pardal (2005), foi durante o período imperial que se constrói as primeiras creches do país, esse conceito foi definido tomando de empréstimo experiências francesas inseridas em “uma sociedade beneficente é estabelecida entre pessoas caridosas que desejam concorrer e fundar uma creche para crianças pobres de menos de dois anos, cujas mães trabalham fora do seu domicílio e tenham uma boa conduta” (Pardal, 2005, p. 61). Todo este contexto histórico é de suma importância para compreender como historicamente a escola está vinculada ao exercício social da mulher-mãe já que esta pesquisa centraliza o debate sobre família monoparental chefiada por mulheres. Ele nos permite identificar o período

histórico em que a demanda surge e buscar compreender por que ela ainda é um problema ainda hoje.

Entretanto, no contexto do ano de 2025 nas creches de Salvador, essa conceituação aponta um perfil social específico das creches como instituições de formação escolar da primeira infância, surgem para as crianças pobres, com o propósito de garantir a mão-de-obra feminina que não mais se ocupará com o cuidado exclusivo de sua prole, podendo realizar atividade laboral para além do espaço doméstico.

Ao mesmo tempo em que se constituía o espaço de atendimento às crianças pobres, datam de 1877 e 1880 os primeiros jardins-de-infância no Brasil: o primeiro, em São Paulo, na Escola Americana, atual Instituto Mackenzie e, o segundo, no Rio de Janeiro, ambos destinados às famílias de alto poder aquisitivo, possibilitando às mães se dedicarem às prendas domésticas. (Silva; Francischini, 2012, p. 261).

A citação de Silva e Francischini (2012) revela um contraste no que diz respeito ao surgimento da educação infantil no Brasil, salientando tanto seu caráter assistencialista quanto o seu caráter de favoritismo às crianças pertencentes às famílias de alto poder aquisitivo, reforçando existência de desigualdades econômicas e sociais predominantes e salientando o perfil da mulher historicamente considerada como a mais adequada perante uma sociedade patriarcal.

Ao tratar das creches que atendiam as famílias mais abastadas na década de 80 do século XIX tanto em São Paulo, como no Rio de Janeiro as referidas autoras apresentam os horários de funcionamento, as formas de amamentação materna, para elas:

[...] as creches funcionavam das 5:30h às 20:30h, de segunda a sábado, com exceção de dias de festa; as mães podiam amamentar os filhos duas vezes ao dia, sendo o restante da alimentação proveniente de mamadeira e cada ama era responsável por cinco ou seis crianças (Silva; Francischini, 2012, p. 263).

Apenas no terceiro período, que se estende de 1889 até 1930, é possível perceber ações públicas direcionadas para as crianças. Muitas instituições foram criadas nesse período, como o edifício Jardim da Infância em São Paulo e o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil. Em contrapartida, a forte ação da perspectiva higienista colocava as crianças negras em foco em uma ideia

racializada de controle social e caráter preventivo e de recuperação de crianças pobres que eram lidas como “futuros criminosos” (Kuhlmann Jr., 2002).

É possível perceber que no contexto do surgimento da educação e dos espaços escolares voltados para crianças no país, a presença da mulher-mãe está imbricada, enquanto os genitores-pais sequer são citados nos estudos e pelos teóricos supracitados. A presença tardia do estado direcionada pela percepção das teorias racistas naquele contexto, apresentam um recorte racial e de classe que nem sempre são citados ou levados nos espaços de educação. Neste ponto, compreendo a importância de introduzir neste trabalho um conceito importante para as próximas discussões. Dialogando com Collins (2022) e contextualizado no recorte brasileiro por Akotirene (2019), apresento o conceito de interseccionalidade, essencial para entender a importância que a história de vida e a experiência social de mulheres estão sempre atravessadas por outros fatores. Desta forma, torna-se indispensável pensar gênero, raça e classe de maneira entrelaçada, especialmente ao abordar as experiências e vivências de mulheres, mães-solo, majoritariamente negras, que não pertencem às classes de grande poder aquisitivo.

Porém, voltando ao contexto do final dos anos 1980, destacando o processo de democratização no país, quando se trata do campo da infância Mandich e Rodger consideram que:

(...) é fundamental para o desenvolvimento saudável de todas as crianças estar inserida no contexto e nos papéis ocupacionais vivenciados (criança que brinca, que estuda, que se relaciona) permitem que elas desenvolvam sua identidade, sintam-se (e tornem-se) produtivas e pertencentes (Mandich Rodger *apud* Betti; Folha; Barba, 2023, p. 2).

Nesse sentido, é possível compreender que os papéis ocupacionais a serem vivenciados encontrou respaldo na criação nos documentos legais, em primeiro lugar na Constituição Federal de 1988 que afirma em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, esses direitos devem ser assegurados pela família, pelo Estado e por toda a sociedade. (Brasil, 1988).

Neste mesmo documento estão descritos os primeiros dispositivos que indicam a necessidade de conceber diferentes constituições de família, no Art. 226. § 4º sinaliza que “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (Brasil, 1988), porém, não

indica outros formatos de famílias formadas por avôs, avós, tios etc. Em outro dispositivo legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), está previsto a proteção integral a toda a população infanto-juvenil, reafirmando a necessidade de articulação da família, da sociedade e do Estado para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. (Brasil, 1990).

Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha (Bahia, 2023) em 126 cidades brasileiras, em 2023, 55% das mães brasileiras do Brasil são solteiras, viúvas ou divorciadas. Essa mesma fonte aponta que 69% das mulheres do nosso país são mães com idade média de 43 anos de que possuem pelo menos um filho e entre essas, 18% estão desempregadas. Na capital baiana, em março de 2021, um total de 316.760 são beneficiárias do Bolsa Família e dessas famílias, 268.416 tem a mulher como chefe de família, o que representa aproximadamente um total de 85% desses lares são compostos por famílias monoparentais feminina.

### **3.1 DAS FAMÍLIAS TRADICIONAIS ÀS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS.**

A família é a primeira instituição social em que o indivíduo está inserido, o local onde a trajetória do ser humano começa a ser construída, é o lugar fundamental para a formação inicial do indivíduo e, no contexto social, é considerada como a base para a construção da identidade.

A família configura-se como espaço em que a criança ouve as primeiras falas e experimenta as primeiras relações com o outro, iniciando a construção da autoimagem e estabelecendo vínculos afetivos e culturais que, passando por um gradual alargamento, vão assimilando parentes, amigos, comunidade e a sociedade como um todo. (Canedo, 2018, p. 49).

No Brasil até 1988 era legalmente considerada uma família aquela formada pelo casamento de um homem com uma mulher. Todavia, o núcleo familiar da atualidade não pode ser definido apenas pelos laços entre esses indivíduos já que são compostas por uma complexa e dinâmica rede de interações. Na contemporaneidade, o conceito de família é abrangente e constitui-se um grande desafio defini-lo já que é preciso incluir e refletir sobre os contextos e as influências. A esse respeito, Fonseca (2005) avalia que é preciso compreender os diferentes elementos que constituem o que chamamos de família, porque não se trata de uma instituição singular. Para Cúnico e Arpini (2013) é necessário considerar a multiplicidade e a pluralidade da estrutura familiar, o que corrobora com Sampaio e

Vilela (2019) que sinalizam a diversidade como uma mescla entre as questões históricas e a organização interna específica.

O conceito e a configuração de família da atualidade vêm evoluindo e nesse sentido, não existe mais uma configuração de família ideal ou tradicionalmente nuclear composta pelas figuras pai, mãe e filho. Na contemporaneidade, são vários os arranjos existentes, entre esses podemos citar a nuclear tradicional, a de recasados, as monoparentais, as extensas, as de casais homoafetivos, dentre outras combinações. Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 23-24)

Os padrões familiares vão se transformando e reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas. E, os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo (Dessen; Polonia. 2007, p. 23-24).

Para as autoras, as figuras parentais são de grande influência na construção da autoestima e dos vínculos afetivos das crianças fora das redomas do seio familiar, quando inseridos em outros espaços de socialização, potencialmente a escola. Quando a criança se desenvolve em espaços de doutrinação punitiva e coercitiva estas ficam sujeitas a produzirem comportamentos que dão indícios dessa dinâmica vivenciada, como dificuldade de interagir com outras crianças e adultos, insegurança, e condicionam até o seu desempenho nas atividades escolares.

Com o aumento das mulheres no mercado de trabalho e com a sua atuação em diferentes espaços, assumindo papéis variados dentro e fora do lar, houve a alteração da dinâmica das responsabilidades através da divisão de tarefas entre os membros da família. As expectativas sobre o papel do pai dentro de casa também sofreram mudanças visto que a cada dia o homem também deve assumir as funções do cuidado e educação dos filhos, desafiando, portanto, o patriarcalismo historicamente construído na humanidade. Para Hooks, 2018, o patriarcado exige dos homens que dominem as mulheres. Apoiado por uma ideologia sexista, o patriarcado socializa homens e mulheres para aceitarem a dominação masculina como natural.

A adoção de práticas educativas que abordam a temática família incluindo aquelas que extrapolam o modelo tradicional, possibilita a visibilidade, a

valorização, o respeito às pluralidades e às singularidades, além de acolher e estimular de forma mais eficiente a participação da criança e da sua família na escola, independente da sua configuração no âmbito educacional. Como explica Gadotti (2003), a educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade, sem solidariedade.

Para garantir a educação tal como descreve o autor, é necessário considerar os sujeitos envolvidos na ação educativa, respeitando sua identidade, seu modo de vida e sua cultura. Por extensão, podemos aferir que os diferentes arranjos familiares também precisam ser considerados a fim de garantir a educação para fins de liberdade (Hook, 2017). O arranjo familiar tradicional apesar de pautado historicamente no lugar de unicidade e centralidade não dialoga com o cenário em que o quantitativo de famílias monoparentais, homoafetivas, chefiadas por outras parentalidades que sempre existiram, mas foram invisibilizadas diante do discurso religioso da família formada por um homem no lugar de pai e uma mulher no lugar de mãe e seus filhos. A necessidade de compreender como a pluralidade familiar está sendo acolhido no espaço escolar intuía a necessidade de conceber de antemão o que vem a ser família monoparental.

O termo monoparental é utilizado para representar as famílias em que um dos genitores cuida sozinho do seu filho por diversos motivos, quer seja pela separação do casal, adoção, viuvez, abandono de uma das partes, eliminação de situações insustentáveis no relacionamento, adultérios, violência, entre outros fatores. É também utilizadas outras denominações no que tange a esse fenômeno tais como: “família monoparental”, “família de progenitor único”, “família pós-divórcio chefiada por genitor”, “família mononuclear”, “mulheres chefes de família”. A família monoparental feminina consiste na composição da família tendo como responsável único a mulher, podendo também denominá-la como “*mãe solo*” cuja definição é designada à mulher que assume de forma exclusiva todas as responsabilidades pelo filho, sejam elas financeiras ou afetivas. (Benatti, 2021; Babiuk, 2015)

Em muitos casos as mães solas são chamadas equivocadamente de ‘mães solteiras’, porém, é importante ressaltar que esse termo foi colocado em desuso tendo em vista que parentalidade nada tem a ver com estado civil do indivíduo. No tocante à família monoparental, Moreira (2013, *apud* Bennati, 2021, p.3) diferencia

o fenômeno da monoparentalidade em duas apresentações: a família monoparental simples e a família monoparental extensa descrevendo que:

A primeira abrange os casos em que um adulto tem sob sua guarda filhos ou outras crianças e adolescentes, sem coabitar com outros adultos. Como exemplo, é possível citar uma família monoparental masculina em que coabitam o pai e seus filhos adolescentes. A segunda forma, por sua vez, se refere aos casos em que um adulto, considerado o responsável familiar, possui sob sua guarda crianças ou adolescentes coabitando com outros adultos, parentes ou não. Um exemplo disso consiste em uma família monoparental feminina extensa em que coabitam a mãe, uma criança e a avó materna (Almeida; Castro, 2021)

Essa diferenciação revela que a monoparentalidade não está necessariamente associada ao isolamento do responsável ou ausência de um dos genitores. Trata-se da centralização da responsabilidade afetiva e econômica em um indivíduo, podendo esse ter outras pessoas na rede de apoio, a exemplo da avó materna mencionada em um dos exemplos.

Mas, voltando ao contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, é importante registrar que as esposas de diversos homens que foram à guerra tornaram-se mães solo após a morte do pai dos seus filhos e com isso passaram a enfrentar dificuldades financeiras e sociais aliados ao preconceito da sociedade paternalista. Ao longo desse período, eventos como esse espelham a constituição de famílias monoparentais, nos anos de 2020 a 2022, tendo como cenário mais recente a consequência da pandemia de Covid-19, mães solo no Brasil passaram não somente a enfrentar mais riscos e dificuldades financeiras como também sofreram uma sobrecarga mental e um maior acúmulo de tarefas devido ao fechamento das creches e escolas como medida de isolamento social e usaram vários recursos como forma de evitar a proliferação do vírus. (Magdalena; Monteiro, 2021)

O apontamento de Magdalena e Monteiro (2021) revela quanto o contexto pandêmico acentuou as desigualdades, especialmente no Brasil, local onde um quantitativo considerável de mulheres são as únicas responsáveis pelos cuidados dos seus filhos e filhas. O fechamento dos espaços de educação formal, entre eles, as creches e escolas, deslocou para o espaço doméstico não só o papel do cuidado físico, mas também o acompanhamento pedagógico das crianças em sua totalidade, o que intensificou ainda mais a sobrecarga de responsabilidades das

mães solo, o que refletiu em acentuados níveis de estresse entre outras enfermidades emocionais. Sendo assim,

Desde março de 2020, a pandemia pela Covid-19 mudou a vida de famílias em todo o mundo. De acordo com uma matéria publicada no site IBDFAM<sup>3</sup>, em outubro de 2021, no Brasil, pelo menos 12 mil crianças de até seis anos de idade ficaram órfãs de um dos pais, por conta da doença, até setembro de 2021. e dessas, 64 perderam ambas as figuras parentais.

Muitas vezes as escolas funcionam como rede de apoio para mães trabalhadoras, não apenas pelo contexto histórico supracitado, mas pela atual necessidade do acolhimento, cuidado e desenvolvimento cognitivo direcionado por escolas da educação infantil que dispõem de creches. Uma pesquisa realizada pela FGV no ano de 2023 (G1, 2023) destaca que o Brasil tem mais de 11 milhões de mães que criam seus filhos sozinhas e que na última década, o país ganhou 1,7 milhão de mães que assumiram a responsabilidade de criarem os filhos sozinhas sem a ajuda do pai.

Esse mesmo levantamento mostrou que 90% das mulheres que se tornaram mães solo entre 2012 e 2022 são negras e que representa quase 15% dos lares brasileiros, com uma maior proporção desses casos nas regiões Norte e Nordeste locais onde cerca de 72,4% das mulheres além de viver só com os filhos, não contam com uma rede de apoio próxima (G1, 2023). Estudos sobre o funcionamento de famílias monoparentais em situação de vulnerabilidade geralmente trazem crenças negativas que descrevem as famílias como carentes, desestruturadas e acomodadas à pobreza. Porém, algumas pesquisas revelam que a monoparentalidade, apesar das dificuldades, melhorou a vida das mulheres no que se refere à ausência de violência nas relações conjugais e melhoria da condição financeira, pois mães-solos conseguem administrar melhor “o pouco que possuíam” (Yunes *et al.*, 2005; 2007).

A possibilidade de constituir outras epistemologias dentro do debate que pauta a interseccionalidade, a solidão da mulher negra, a sororidade, o genocídio do negro brasileiro e tantos outros mecanismos que evidenciam a experimentação do mundo na perspectiva de uma mulher negra e mãe, apontaram para a necessidade de construir políticas públicas e espaços de difusão dessa temática, a fim de democratizar não apenas o acesso ao conhecimento, mas a construção de espaços seguros para seus filhos.

Nenhuma publicação encontrada na revisão da monoparentalidade feminina como temática apresentou, por exemplo, a importância de estabelecer um paralelo entre a ausência paterna e os lugares a que estão sujeitas as mães chefes de família que precisam enfrentar problemas sociais, financeiros e emocionais. Diante desses desafios, a escola precisa assumir um papel fundamental na oferta de uma rede de apoio para que essas mulheres possam continuar a sua vida e dar suporte e formação de qualidade para suas crianças.

Para dar ênfase às necessidades citadas, é importante mostrar os avanços, como a aprovação no Senado do projeto que cria a Lei dos Direitos da Mãe Solo, definida como “aquela mulher chefe de família, provedora de família monoparental, e com dependentes de até 18 anos”. (Radar Amazônico, 2022) A proposta de lei criada por Eduardo Braga seguiu para a Câmara dos Deputados e é dividida em quatro capítulos os quais prevê, entre outros benefícios, o direito de benefício assistencial em dobro para as mães solo inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico).

São 11,5 milhões de mães solo no Brasil, mais da metade abaixo da linha de pobreza. Essas mulheres vivem uma realidade de insegurança, sobrecarga, desemprego ou subemprego e precisam desesperadamente do apoio do poder público.” justificou Eduardo Braga, ao defender o projeto em Plenário (Radar Amazônico, 2022).

O referido texto da Lei ainda altera a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) para determinar que a mãe solo terá direito a regime de tempo especial, a ser regulamentado por ato do Poder Executivo, com maior flexibilidade para redução da jornada, e uso de banco de horas, a fim de acomodar suas demandas pessoais proibindo a redução do salário-hora da mãe solo que aderir à flexibilização da jornada e, havendo aprovação, os filhos de mães solo também terão atendimento prioritário no preenchimento de vagas na escola pública de educação infantil.

Os defensores dessa proposta acreditam que todas essas medidas contribuirão com o aumento da taxa de participação da mãe solo no mercado de trabalho sem prejuízos na educação dos seus filhos. É importante destacar que terão direito aos benefícios as mães solas que possuem filhos com até 18 anos de idade e uma renda familiar per capita de até dois salários-mínimos e que, sendo aprovada pela Câmara dos Deputados e sancionada pelo presidente da República,

essa lei irá vigorar por 20 anos ou até que a taxa de pobreza em domicílios de famílias monoparentais chefiadas por mulheres seja reduzida em 20%. De acordo com Braga, “apoiar as mães solo em situação de vulnerabilidade significa também apoiar milhões de crianças que vivem abaixo da linha de pobreza, garantindo-lhes melhor alimentação, mais cuidados e um futuro mais digno”. (Radar Amazônico, 2022).

No âmbito social, o estigma e a discriminação são fatores enfrentados tanto pelas mulheres objeto quanto pelos seus filhos, já que a sociedade muitas vezes marginaliza as mães solo baseando-se em julgamentos de um modelo de família que consideram o “normal”. Nesse sentido, a mulher deve se casar para ter filhos, um modelo que reforça preconceitos e estereótipos que dificultam a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho e na vida social. (Prado; Silva, 2022)

Diante da multiplicidade de modelos familiares, pesquisadores como Furlani (2008a), Donati (2008), e outros estudiosos têm se dedicado a pesquisar e trabalhar a ideia de família apresentando também nas atividades didáticas com o objetivo de identificação dos vários modelos ou arranjos de famílias, apresentando-os de forma clara e detalhada. Conforme Furlani (2008a. p. 80), “Além da representação hegemônica da família heterossexual, nas famílias atuais destacam-se também aquelas constituídas entre pessoas do mesmo sexo”. Desse modo, a autora propõe atividades contendo imagens de famílias para além da família nuclear seguido do convite para que a criança desenhe a sua família, enfatizando-a como um local de proteção, afeto, compreensão e respeito.

### **3.2 PARCERIAS E TENSÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA**

A escola e o profissional da educação devem estabelecer uma rede de interações entre os sujeitos, contribuindo com o processo de evolução, mediante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atuem em parceria com a família para melhor obtenção de êxito no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. No período de escolarização, principalmente na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem considerar os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e biológicos da criança associado ao cuidado e à educação e esses aspectos devem caminhar de forma indissociáveis, sendo também imprescindível o

compartilhamento dessas ações com toda a comunidade escolar e a família, independente da configuração que ela compõe. Nesse contexto, o cuidar e o educar do cotidiano escolar não podem ser compreendidos como ações distintas, devem ocorrer de forma simultânea e complementar sendo também necessário a relação dialógica da escola com as famílias mediante o acolhimento da sua diversidade. Estanislau (2014) lembra que:

[...] boa comunicação é capaz de promover soluções eficientes para situações-problema. O autor reforça que a escola deve lançar mão de estratégias colaborativas (suporte psicossocial à família; suporte à paternagem; comunicação; voluntariado; aprendizagem em casa; colaborando com a comunidade) com um enfoque nos pontos positivos envolvidos na relação criança-escola-família, e não com enfoque na necessidade de conserto de falhas.

Por muitas vezes as práticas pedagógicas atuam de forma contraditória quando utilizam terminologias atrasadas que fazem alusão ao modelo familiar nuclear tradicional, desconsiderando o pluralismo existente. No que concerne a essas contrariedades, podemos citar os informativos, os avisos escolares, as atividades realizadas em sala e os eventos comemorativos que por muitas vezes são elaborados utilizando um único modelo de família, termos esses muitas vezes homogêneos e que não levam em consideração as distintas organizações familiares, criando estereótipos em relação às figuras familiares que fogem desse padrão, além de promulgar crenças negativas acerca das crianças cujo seio familiar se difere do modelo tradicional.

Há muitas crenças pessimistas em relação às novas tipologias familiares, como se elas fossem responsáveis pelo fracasso dos alunos, considerando que a escola pressupõe que se a família não é tradicional e sim monoparental, por exemplo, essa família deve trazer alunos desordeiros ou instáveis. (Oliveira Junior; Ferreira; Coimbra *apud* Gonçalves; Santos, 2021, p. 5)

Para esses estudiosos, no mundo contemporâneo, a temática família apresentada pela escola é retrógrada e por isso é necessário a revisão dos currículos educacionais baseado em estratégias que viabilizem a formação dos profissionais da educação e dos demais integrantes da comunidade escolar para que eles identifiquem as características e condições evolutivas das famílias da atualidade. Diante desse pluralismo, tanto a escola quanto a família devem assumir

atitudes positivas e para isso, precisam atuar como uma equipe, tendo um olhar mutuamente sensível e complementar buscando o acolhimento e o respeito à diversidade, fatores indispensáveis para uma boa relação entre aqueles que diretamente contribuem com o processo de formação das crianças, principalmente as matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A utilização de métodos para a aproximação direta com a família mediante o compartilhamento de informações significativas em relação aos projetos, problemas e até mesmo as questões pedagógicas é uma estratégia metodológica que pode estimular a família a se sentir parte do processo. Porém, a forma como são convidadas ou convocadas a participar desse processo são importantes para que todas elas, independente da sua configuração, sintam-se efetivamente acolhidas e estimuladas a se fazer presente.

A escola e a família podem assumir papéis de estimuladores ou inibidores no crescimento intelectual, afetivo e social das crianças, devem, portanto, adotar formas de estreitamento e interação o mais assertivo possível. Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 22) “[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. A família é o alicerce no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança já que através dela é transmitido valores, normas sociais e apoio. Já a escola é a primeira fonte de socialização das crianças, porque lá ocorre formalmente o processo de ensino-aprendizagem.

O envolvimento ativo da família, o acompanhamento do desempenho escolar, a participação em reuniões e o incentivo aos hábitos de estudo fazem uma grande diferença no que se diz respeito ao desempenho escolar e no bem-estar do aluno e da aluna. É papel da escola oferecer uma educação formal em benefício do desenvolvimento das habilidades cognitiva e social e para a formação do estudante para a iminente vida em sociedade, ela é também responsável por identificar necessidades especiais de aprendizagem e promover o suporte pedagógico adequado. Embora seja difícil de ser implementada, uma das tarefas mais importantes é formar estudantes, profissionais docentes e os familiares para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de constantes mudanças e repleto de conflitos interpessoais, contribuindo com isso para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (Parolim, 2003, p. 99 *apud* Freitas; Freitas; Cavalcante, 2021).

A parceria entre família e escola favorece a comunicação sobre as necessidades e os desafios do educando já que, quando ambos compartilham informações e trabalham juntos, cria-se estratégias para lidar com as dificuldades específicas e os motiva no processo de aprendizagem e na busca de novos desafios. Apesar de sua importância, a relação família e escola pode ser desafiadora já que, a falta de tempo dos responsáveis dificulta na comunicação além disso, as diferenças culturais ou a falta de envolvimento por parte de alguns familiares podem dificultar o diálogo e a colaboração de forma eficaz. Bock, Furtado e Teixeira (2006, p. 261) sinalizam que “ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las”, por isso o desafio da escola sempre será o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade. A dinâmica escolar carece que se repense com periodicidade propostas fundamentadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o qual deve ser discutido e elaborado pelos profissionais da educação e pela comunidade. Conforme Sacristán (2001):

Até pouco tempo, a escola estava organizada para acolher crianças oriundas das famílias tradicionais de uma mesma classe social. Porém, com as novas demandas sociais se faz necessário repensar a reestruturação do currículo, observando toda a sua diversidade como as semelhanças e diferenças sociais, étnicas, econômicas e culturais, que fazem parte da realidade do convívio escolar. (Sacristan, 2001).

Nessa circunstância, quanto mais cedo se dá a aproximação família escola, melhor é o resultado a ser atingido em prol da construção de espaços que assegurem efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A escola e a família possuem em comum um importante papel no desenvolvimento humano e no processo de socialização, porém, a história, a dimensão cultural e as políticas individuais fazem com que assumam diferentes papéis, sendo fundante reiterar que uma relação saudável e a complementaridade desses papéis são molas propulsoras no processo educacional.

### **3.2.1 Famílias monoparentais femininas, moralismo cristão e a escola sem partido**

Muitas mulheres que são as únicas responsáveis pela criação dos seus filhos e filhas ainda enfrentam resistências sociais, morais e institucionais impulsionadas por valores religiosos conservadores resultantes do moralismo cristão. Tais crenças religiosas tendem a naturalizar um único modelo de família como legítimo, reforçando estereótipos e estigmas sobre mães solo as quais são frequentemente vistas como violadoras de um modelo ideal.

Segundo Del Priore (2000) “a mulher, quando mãe fora do casamento, era vista como transgressora de normas sociais e religiosas, sendo alvo de condenação pública e institucional.” Historicamente, o discurso religioso foi disseminado nas escolas e carregam influências do conservadorismo que apela pela garantia e reprodução de desigualdades sociais.

A escola, enquanto espaço de formação deveria viabilizar a inclusão da criança e da sua família em sua diversidade. No entanto, esses espaços muitas vezes reproduzem os valores conservadores que marginalizam as famílias monoparentais femininas assim com as outras configurações familiares que, seja por meio do currículo, das atitudes dos/as docentes ou da própria estrutura dos materiais didáticos trabalhados, os quais representam a família nuclear tradicional como um espelho, excluindo-se, portanto, outras realidades vividas pelos estudantes.

O ensino religioso na sala de aula, na maioria das vezes, defende a continuidade de valores conservadores, tanto na escola quanto na sociedade, além de reproduzir o modelo de família heterossexual monogâmica e a cultura patriarcal articulados em prol da negação da diversidade sexual e de gênero, o que impede que a escola se constitua como um espaço democrático, inclusivo e diverso. Conforme salientaram Mariano e Gerardi (2019),

o apoio de evangélicos a programas de governo autoritários no Brasil e na América Latina, nos últimos anos, amparou-se na tradição cristã protestante antipluralista e altamente conservadora, a qual se concentrava “na família, na defesa da autoridade masculina e do criacionismo, na contenção da sexualidade, da autonomia e dos direitos das mulheres, na oposição radical às demandas feministas[...] ao aborto, à

homossexualidade, à educação sexual nas escolas” (Mariano; Gerardi, 2019, p. 65).

Seguindo a reflexão dos autores, para sustentar um posicionamento claro acerca da condenação da família monoparental feminina e de qualquer outra configuração familiar que foge do modelo nuclear foi criado o movimento “Escola sem Partido” cuja finalidade é extinguir qualquer possibilidade de diferença e de autonomia dos sujeitos e, influenciado por pretensões autoritárias burguesas, tenta-se impedir, tanto o pensamento crítico quando a emancipação dos indivíduos.

Nessa conjuntura, as crianças oriundas de famílias monoparentais femininas e as outras que possuem os inúmeros arranjos familiares enfrentam preconceitos e essa condição pode refletir diretamente no seu desenvolvimento e nas suas relações sociais. É urgente, importante e necessário a desconstrução de discursos conservadores que fomentem o processo de exclusão ainda predominante no âmbito social e educacional em defesa da construção de ambientes que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

### **3.2.2 Família monoparental feminina e interseccionalidade**

A interseccionalidade é uma expressão cada vez mais utilizada por ativistas, militantes, no meio acadêmico e visa compreender como as relações de poder influenciam nas relações sociais.

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Bilge; Collins, 2021, p. 15).

Nessa circunstância, falar sobre interseccionalidade é essencial para compreender as diferentes formas de discriminação pelas quais as famílias monoparentais femininas são submetidas já que, dentre o grupo de mães-sujeito dessa pesquisa, existe um recorte ainda mais segregado que são o grupo das famílias monoparentais femininas negras. Conforme Nascimento:

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil. (Nascimento, 2016, 1884, p.73)

A partir dessa perspectiva, fica evidente que, além da ausência de um parceiro no processo de criação dos seus filhos e filhas, as desigualdades estruturais impostas pelo fator gênero, raça e classe social também passam a ser um grande desafio para as mães solo. Nesse cenário, o grupo de famílias monoparentais femininas negras são ainda mais vulneráveis visto que, além de enfrentarem a sobrecarga do cuidado, do trabalho informal e a escassez nas políticas públicas, lidam cotidianamente com o racismo estrutural que as coloca em posição de exclusão e invisibilidade.

Pensar na emancipação financeira da mulher e na sua participação no mercado implica em questionar o lugar da sua prole nessa dinâmica, principalmente no caso da mulher negra que, não bastando as opressões de gênero característica da sociedade patriarcal, carrega também as dificuldades econômicas e histórico-sociais por conta da cor da sua pele (Borges, 2021).

A consciência social da mulher mediante a compreensão de que estar à margem foi uma circunstância imposta pela herança colonial, nos remete à necessidade de apresentar um difusor de ideias decoloniais de modo a desconstruir e questionar os impactos da colonização em suas inúmeras vertentes já que o processo do colonialismo foi marcado pela imposição e unificação de saberes, estruturas, religiões, comportamentos e padrões baseados na visão europeia. Diante dessa injunção, todo indivíduo que se afaste dessa estrutura é tido como o outro e a falta de pertencimento desse outro interfere em múltiplos ambientes, inclusive na escola (Borges, 2021).

Quando o assunto é a família da periferia ainda são criados muitos estigmas para afastar essa parte da população do sucesso escolar, entre esses, o baixo comprometimento, a falta de interesse das famílias em dedicar-se à educação de filhos e filhas e a falta de proximidade da família com o ambiente educacional formal. Nesse sentido, Castro e Goldani consideram que a

[...] pobreza, exclusão e vulnerabilidade social, preconceitos e desigualdades, a luta pela sobrevivência, a emancipação feminina, a relação com o trabalho, e dimensões como gênero, classe, raça/etnia, idade/geração são aspectos que atravessam as famílias chefiadas por mulheres (Borges, 2021).

Nessa conjuntura, o questionamento acerca desses estereótipos são fundamentais para a construção da tão sonhada "sociedade livre, justa e solidária" devendo essa pauta estar constantemente presente dentro e fora da escola com a participação ativa da família já que, família e educação são fatores indispensáveis para o sucesso ou insucesso dos indivíduos e, quando operam em conjunto e de maneira correta, possibilita a evolução dos sujeitos.

#### **4 PRODUÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.**

A abordagem metodológica apresenta os caminhos adotados para realização desta pesquisa que culmina neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para garantir o rigor metodológico e alcançar os objetivos traçados, foi necessário compreender as decisões para adotar a metodologia que está alinhada ao procedimento desta pesquisa, que se desdobram nas técnicas mais usadas em pesquisas em educação. Neste estudo, adotamos uma abordagem da pesquisa qualitativa, com o propósito de investigar as relações que as escolas estabelecem com as famílias monoparentais. A proposta é apresentar relatos de dois estudos realizados em uma escola da rede pública e outra escola da rede privada, com intuito de fazer comparações, estabelecer diálogos e análises entre essas instituições localizadas na região de Salvador, Bahia.

A pesquisa de abordagem qualitativa envolve a compreensão de significado, cuja especificidade do objeto não é quantificar ou estimar estatisticamente dados, a pesquisa se delimita em caracterizar, descrever ou explorar uma temática, variando conforme a decisão e o rigor do pesquisador.

[...] a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores. (Yin, 2015, p. 28)

Para tal, adotamos estrategicamente o relato de caso comparativo, com o intuito de descrever detalhadamente dois cenários a partir da mesma pergunta de pesquisa para compreender como as duas instituições escolares conduzem o tratamento com as famílias monoparentais femininas com o intuito de reconhecer

se há semelhanças e/ou diferenças no tratamento ofertado pelas instituições escolares pública e privada para famílias monoparentais femininas e a percepção de cada uma das famílias acerca do tratamento que lhes são oferecidos. Desta forma podemos não apenas comparar esses dois cenários, mas evidenciar práticas exitosas e tencionar padrões que se reproduzem a partir das concepções tradicionais da escola. Desta maneira, se reconhece o potencial para descrever de maneira detalhada dois casos, antes de partir para generalizações relacionadas à temática, tendo em vista a baixa frequência de estudos que se debruçam sobre esta questão. (Yin, 2015)

Esse tipo de estudo é muito comum na área de educação, aplicado para comparar práticas pedagógicas, contextos escolares e/ou políticas públicas. Segundo Stake (1995) esta metodologia possui intenção reflexiva, indo além da função descritiva, esta técnica nos permite compreender os “porquês” das diferenças e semelhanças, neste caso nos servindo como potencial para evidenciar condutas acolhedoras para o trato com estudantes e suas famílias monoparentais femininas. Neste caso, trata-se de um estudo de caso que ao examinar as relações entre as famílias e as escolas estabelece algumas comparações entre os casos que estão sendo analisados no mesmo tempo histórico, com mesmo recorte territorial e o mesmo nível escolar, diferindo apenas na modalidade de oferta pública versus privada.

#### **4.1 IDENTIFICAÇÃO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA**

O primeiro contato foi realizado com a coordenação pedagógica da Escola Aurora, seguido do contato com a vice direção da Escola Oásis e ambas gestoras se colocaram à disposição para participar da pesquisa e contribuíram em apresentar as visões internas das escolas que lidam com a diversidade de famílias que possuem filhos matriculados na instituição. A escolha da Escola Aurora se deve tanto ao fato de ter meu filho estudando nesse espaço, quanto da minha condição de mulher chefe de família, ter começado a provocar a referida escola a pensar como se dá o tratamento às famílias monoparentais, por exemplo, nos comunicados direcionados às famílias nas datas comemorativas alusivas à entes

das famílias a exemplo Dia dos Pais, e nas abordagens / atividades didáticas que contemplam a temática da família.

A coordenação da Escola Aurora me indicou duas mães que possuíam a estrutura familiar monoparental semelhante à minha e um professor especialista, as quais convidei para participar desta pesquisa. Posteriormente, fui em busca de outra família e de outro professor os quais escolhi pessoalmente visando acurácia das informações anteriormente coletadas junto às mães e professores indicados pela coordenação.

No caso da Escola Oásis, instituição pública da rede municipal de Salvador, a escolha dos participantes ocorreu na escola em que estou fazendo estágio, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), bem como pela observação de propostas pedagógicas que, no mês da minha admissão (agosto de 2024), evidenciaram o impacto das datas comemorativas trabalhadas em sala de aula as quais fazem alusão a determinadas figuras da família tradicional. Nesse cenário, foi perceptível o quanto essas comemorações podem afetar emocionalmente algumas crianças que não possuem aquele ente homenageado presente no seu contexto familiar, como ocorre na comemoração do Dia dos Pais. Durante a entrevista com a gestão da escola, foi sinalizado que essa comemoração contraria o que é previsto no calendário escolar elaborado pela Rede Municipal de Ensino.

A Vice-diretora da Escola Oásis indicou uma mãe solo para compor o quadro de pessoas a serem entrevistadas e as outras duas mães-solo, foram selecionadas após diálogo individual da pesquisadora. No processo de observação, realizei a escuta sensível, tanto da fala de professores na reunião do conselho, quanto das mães chefe de família e outros parentes durante as reuniões pedagógicas realizadas com os professores e com a gestão da escola. Escolhi as professoras entrevistadas após observação e atuação delas em conjunto no ambiente escolar. Neste cenário, percebi a importância de estabelecer diálogos construtivos com a equipe educacional que atua nos espaços da escola visto que neste ambiente foi possível encontrar um maior quantitativo de mulheres que constituem famílias monoparentais feminina cujos filhos ou filhas estudam na escola pública. Observei que muitas dessas famílias se em precárias condições socioeconômicas, incluindo situações de vulnerabilidade social.

Para justificar a escolha destes participantes, pensei sumariamente em dispor de 50% das entrevistas com famílias monoparentais femininas e 50% com a

equipe escolar, o que na prática representa 3 mães solo e 3 representantes de cada uma das escolas supracitadas. O propósito era questioná-las para que apresentassem seus pontos de vista acerca do acolhimento e do tratamento dado pelas escolas à essas famílias, bem como da autocompreensão das chefes de família enquanto mães solas e, portanto, pertencentes a um contexto de família monoparental feminina.

#### **4.2 CONSTRUÇÃO DE DADOS COM O INSTRUMENTO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Para a investigação foi adotado o método de obtenção de dados da entrevista semiestruturada, por perceber o número de participantes e considerando as duas instituições escolares, podendo através desta ferramenta direcionar o diálogo com estes participantes a fim de gerar informações do material produtivo no que diz respeito à temática desta pesquisa. Por compreender que o estudo de campo nos permite utilizar de diferentes técnicas de coleta de dados que, de acordo com Cruz Neto (2011, p. 53) “[...] uma vez que as possibilidades e os limites das diversas realidades existentes no cotidiano social permitem ao pesquisador um infinito leque de procedimentos e descobertas”. Baseada nesse pressuposto, procurei usar estratégias que possibilitaram facilitar o diálogo e obtenção de informações de pessoas reais envolvidas com a temática, criando e fortalecendo a todo o instante os laços para uma eficiente coleta dos dados qualitativos.

A entrevista semiestruturada é um procedimento de investigação social para a coleta de dados, para ajudar no diagnóstico e no tratamento de um problema social. Nesta pesquisa, as entrevistas foram antecedidas pelo esclarecimento e negociação com os/as entrevistados/as dos termos do uso das informações e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE pelo qual autorizaram o uso dos dados excluindo-se seu nome verdadeiro, designando codinomes para os participantes cujas respostas e juízos de valor são apresentados na discussão dos dados obtidos.

Para realizar as entrevistas foram pensados em três modelos de entrevista, todos cercado a mesma temática, mas com abordagens diferentes para professores, gestão pedagógica e família, tendo em vista que cada parte participante desta pesquisa olha para o objeto central deste trabalho de um ponto

diferente. Estes questionários não variam entre rede pública e a privada, e estão apresentados ao fim deste trabalho. As entrevistas foram agendadas entre os meses de outubro de 2024 e maio de 2025, sendo gravadas em áudio pelo aplicativo de gravador do *smartphone* e posteriormente transcrita com a utilização do aplicativo *Transcriber* e *Whatsapp* e em todos os casos, submetidos à revisão da própria pesquisadora.

#### **4.3 PRODUÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS.**

Os dados da pesquisa foram analisados após escuta ativa dos áudios das entrevistas gravadas através do aplicativo *Transcriber* e *Whatsapp* conforme consentimento das partes e das informações registradas por escrito durante a realização das entrevistas. A realização dessas atividades possibilitou fazer confrontos posteriores entre o posicionamento da escola, das famílias monoparentais femininas e traçar paralelos com as informações coletadas nos referenciais bibliográficos reunidos na primeira parte deste estudo.

Realizei uma análise interpretativa (Souza, 2006) das falas das famílias para entender suas experiências. Apliquei o mesmo método às entrevistas com a equipe escolar (gestão, professores e especialistas), comparando o discurso institucional com as mensagens recebidas pelas famílias. Finalizei com a triangulação de dados, utilizando documentos para compreender o tratamento formal e prático das escolas às famílias monoparentais.

#### **4.4 AS ESCOLAS “AURORA” E “OÁSIS”**

A escola Aurora atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental I e, conforme informações do seu departamento administrativo e financeiro, atua com um total de 16 turmas no turno da manhã e 16 turmas no turno da tarde.

Segundo informações descritas no questionário que elaborei e foi respondido pela coordenação da Escola Aurora, em 2024, a escola possuía um total de 16 professores, 250 alunos matriculados, sendo 159 na Educação Infantil e 99 no Ensino Fundamental I e, desses 215 permanecem na escola em período

integral. A escola conta com a presença de assistentes terapêuticos disponibilizados por algumas famílias com o objetivo de fazer o acompanhamento das dificuldades psicossociais das crianças. As informações referentes ao total de colaboradores atuantes nas áreas administrativa, operacional, o quantitativo de auxiliares de classe e assistentes terapêuticos atuantes da instituição não foram respondidas no questionário.

Conforme dados coletados, a escola Aurora tem 12 anos de existência e inicialmente, atendia apenas a educação infantil, passando posteriormente a atuar também com os anos iniciais do ensino fundamental. A gestão da instituição relata que a escola traz como pressupostos o conceito de oferecer o melhor cuidados e desenvolvimento educacional dos indivíduos, defendendo a concepção de uma formação emocional, moral e social que respeita os aspectos da personalidade de cada indivíduo. Conforme informação da Diretora Jasmine, 2012):

Pensamos num espaço para que as famílias, os estudantes e a sociedade encontrassem possibilidades de diálogo, produção, pensamento, debate e desenvolvimento do verdadeiro potencial humano que supera a repetição e a imitação, pois se ver capaz de: criar; sentir; pensar; inventar; inovar; querer; ousar.

A Escola Oásis foi municipalizada em 2012 e oferta educação nas etapas do Ensino Fundamental I e II, conta também com turmas de Regularização de Fluxo Escolar e Atendimento Educacional Especializado-AEE no turno diurno, além da Educação de Jovens e Adultos - EJA no turno noturno.

A unidade possui um total de 51 professores, 09 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), 03 assistentes administrativos, 08 auxiliares de Serviços Gerais e 04 agentes de portaria. A instituição em 2025 obteve um quantitativo de 833 alunos matriculados, sendo 219 no Ensino Fundamental I, 272 no Ensino Fundamental II e 116 alunos no EJA. Desses estudantes, 393 estudam no turno da manhã, 324 estudam à tarde e 116 estudam no turno noturno, entre esses, um total de 91 alunos são portadores de deficiência.

Em ambas não foi possível coletar dados referente à composição familiar de cada estudante, para saber o quantitativo de alunos que moram com a mãe e o pai, que possuem uma estrutura familiar monoparental feminina ou masculina, que moram com a mãe e com avó e/ou avô, que moram apenas com os irmãos maiores de 18 anos ou que tenham outra configuração familiar diferente do modelo tradicional a qual não sinalizada no questionário.

Ao solicitar o Projeto Político Pedagógico da Escola Aurora a Coordenadora sinalizou que o documento está em processo de atualização, já no caso da Escola Oásis, a Vice-Diretora, o documento ainda está em processo de construção, sendo importante destacar que em ambas instituições a gestão sinalizou que, além de contemplar a identidade, os objetivos, as metas e as estratégias para a prática pedagógica da escola, trarão também abordagens referentes à diversidade familiar por despertar o entendimento da sua relevância.

## **5 DIÁLOGOS ENTRE AS ESCOLAS OÁSIS E AURORA E AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS: COMUNICAÇÃO, MATERIAIS DIDÁTICOS E EVENTOS**

Tendo em vista os objetivos específicos que deu origem a essa pesquisa os quais consistem em: a) Realizar uma revisão de literatura acerca dos estudos direcionados às famílias monoparentais femininas e sua relação com os ambientes escolares; b) Compreender através dos relatos das famílias qual o tratamento ofertado pelas escolas ao lidar com suas famílias, chefiadas por mulheres; partindo do ponto de vista destas que compõem a comunidade escolar; c) Analisar o tratamento e as abordagens dispensadas às mães solo promovido por representantes da equipe escolar; este capítulo expõe uma sinopse dos dados entendidos no referencial teórico.

Não proponho neste trabalho exaurir os assuntos típicos que fazem parte do contexto das famílias monoparentais femininas, mas sim, motivar o debate crítico com a finalidade de se desenvolver um olhar mais humanitário em relação aos lares chefiados por mulheres visando com isso a busca de melhores condições psicossociais e educacionais para os envolvidos, principalmente para aqueles que se encontram em processo de formação educacional.

### **5.1 AS COMUNICAÇÕES DAS ESCOLAS “AURORA” E “OÁSIS” COM AS MÃES DE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS**

Nesta parte vou realizar a identificação, discussão e análise de documentos específicos dessa pesquisa que são as comunicações, as atividades e os materiais didáticos trabalhados pelas Escolas Aurora e Oásis, visando compreender como essas instituições se dirigiram às famílias dos estudantes matriculados no período compreendido entre julho de 2022 a maio de 2025. Nesse contexto, foram identificadas, analisadas e discutidas as atividades realizadas em sala de aula, as mensagens impressas e aquelas encaminhadas através meios eletrônicos (convocações, convites, avisos, comunicados, recados, mensagens whatsapp etc.), buscando observar como os referidos meios de comunicação se dirigiram as famílias monoparentais. Para sistematizar a exposição e facilitar a análise resolvi

organizar as categorias em três blocos para serem analisadas: I) Convocações, comunicados, convites, mensagens, recados, avisos ou solicitações destinadas às famílias; II) Atividades impressas ou apresentados em materiais didáticos trabalhados em sala de aula as quais trazem como abordagem a temática família e III) Eventos e datas comemorativas que fazem alusão a entes da família.

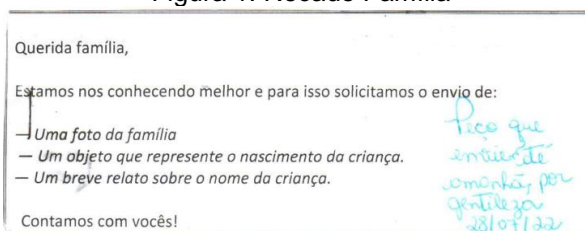
## I) Convocações, comunicados, convites, mensagens, recados, avisos e solicitações destinados às famílias

Nessa categoria foi analisado por amostragem os materiais informativos direcionados às famílias cujos alunos estão matriculados nas Escola Aurora e Oásis com o intuito de investigar como se dá esse diálogo e analisar se as formas como essas instituições se dirigem aos responsáveis, considerando a maneira inclusiva e o pluralismo familiar existente na contemporaneidade.

### ENUNCIADOS:

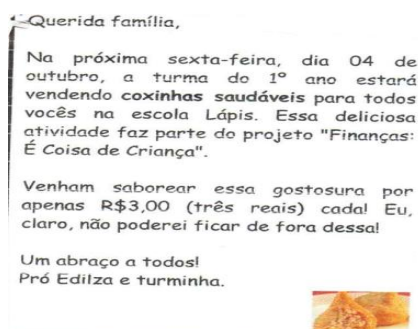
1. “Querida família”
2. “Atenção famílias”

Figura 1: Recado Família



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

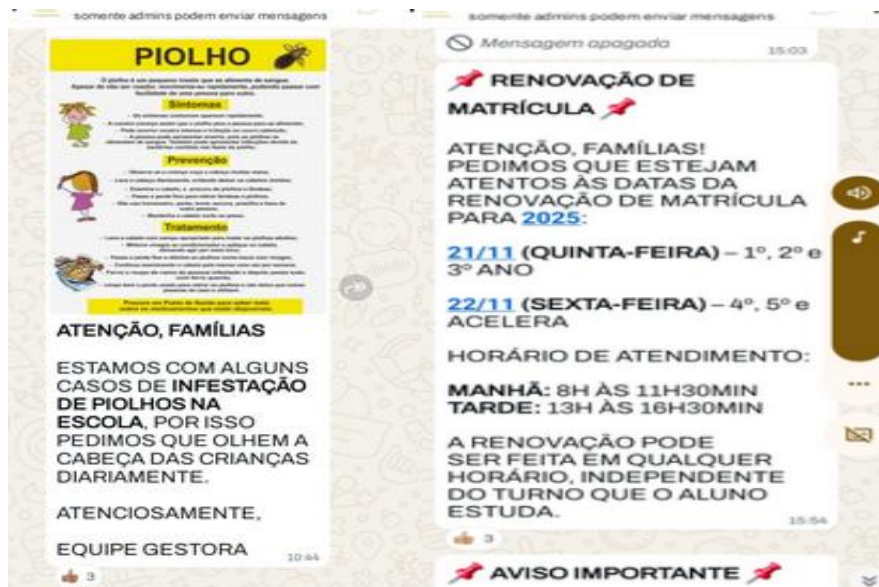
Figura 2: Recado para família



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

## ESCOLA OÁSIS

Figura 3 e 4: Recado Família



Fonte: Acervo da Escola (2025).

A primeira e a segunda imagem foram fixadas na agenda do estudante do Grupo 2 (G2) pela professora da Escola Aurora que utiliza como enunciado da comunicação o termo “Querida família”. O texto impresso solicita o envio dos seguintes itens: “uma foto da família”, “um objeto que represente o nascimento da criança” e “um breve relato sobre o nome da criança”. Essa proposta trabalhada pela escola, principalmente com os estudantes das séries iniciais da educação infantil, tem como objetivo conhecer a configuração familiar de cada uma das crianças, sendo, portanto, uma forma de aproximação da escola com a realidade familiar de cada indivíduo, o que viabiliza a elaboração de abordagens e propostas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras.

A segunda imagem foi encaminhada através de *whatsapp* e sinaliza uma ação realizada junto aos alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental I e visa envolver os demais educandos para participarem do Projeto: “Finanças: é coisa de criança”, na data especificada, a proposta visa a venda de alimentos designado como saudáveis, para tanto, possivelmente convoca o/os familiar/es

responsável/eis a disponibilizar o recurso financeiro para que a criança possa consumir o alimento cuja preparação é realizada sem fritura, utilizando ingredientes mais saudáveis do que a coxinha convencional. Ao utilizar nos enunciados o termo “Queridas família”, percebemos que há a neutralidade e inclusão das famílias em sua diversidade. Esse termo é muito comum nos avisos e comunicados, principalmente quando direcionados às crianças da Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino Fundamental e tem como objetivo além de transmitir uma mensagem, estabelecer uma relação mais afetiva entre a escola e os responsáveis pelas crianças independentemente da sua configuração familiar.

O termo “Atenção família” utilizado na terceira e na quarta gravura, elaborado pela Escola Oásis, também carrega um aspecto de neutralidade e visa chamar a atenção de familiares e responsáveis para o período de renovação de matrículas e infestação de piolhos na escola pública. Essa forma de comunicação mais direta e impositiva é uma prática recorrente nas escolas públicas que observei, elas advertem para a necessidade de imediato atendimento dessas demandas, nesse caso a renovação da matrícula e os cuidados com a higiene e, de certa forma, responsabiliza a família, em especial das mães solas que estão, majoritariamente, presentes nesses espaços, pelos descuidos ou displicências para com os seus filhos ou filhas.

Nesse cenário, são desconsiderados alguns aspectos, principalmente no que diz respeito às crianças pertencentes a um contexto de família monoparental feminina, já que muitas vezes essas mães vivem sobrecarregadas, sem uma rede de apoio e com recursos financeiros escassos para o tratamento preventivo ou ostensivo. A adoção de uma linguagem mais colaborativa e cuidadosa, bem como a oferta de estratégias de enfrentamento em conjunto e mutirões de prevenção mediante ao acesso de produtos gratuitos seriam atitudes mais colaborativas e respeitadas e reforçaria a parceria entre família e essa instituição educacional.

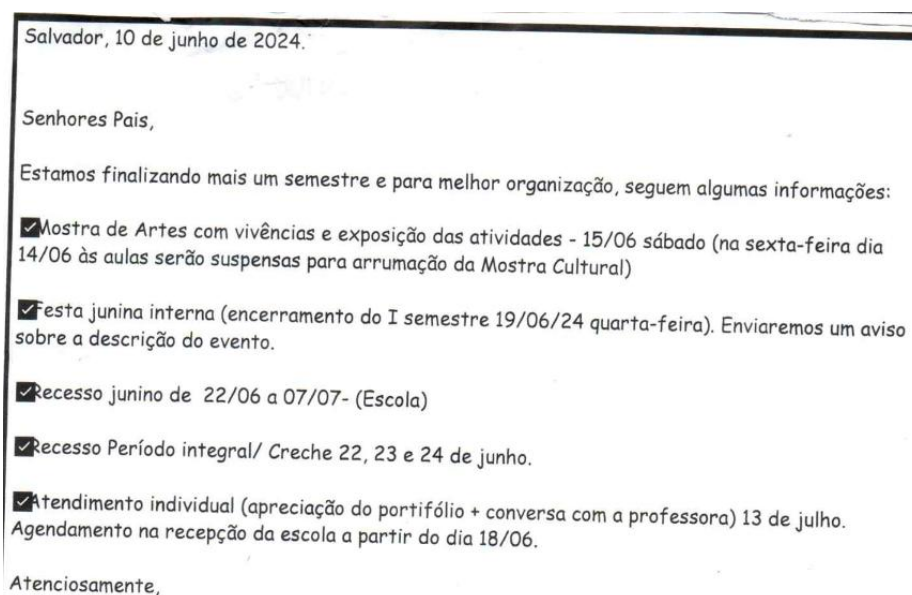
#### **ENUNCIADOS:**

1. “Senhores pais”
2. “Senhores pais e responsáveis”
3. “Mães, pais e responsáveis”

## 1 - “Senhores pais”

### ESCOLA AURORA

Figura 5: Recado Família



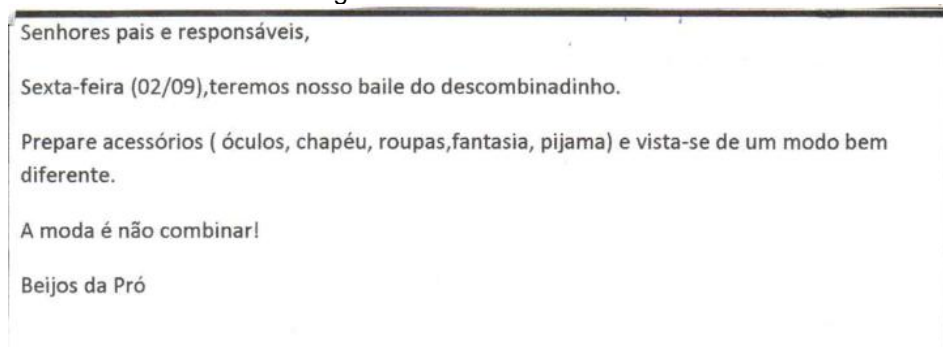
Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Observando o enunciado da primeira imagem do comunicado elaborado pela Escola Aurora, é possível observar que a instituição se reporta à família utilizando o enunciado “Senhores pais”. Nesta sentença, a escola deixa evidente que direciona o aviso à família nuclear, que tradicionalmente era composta pelas figuras do pai, mãe e filho, por esta concepção o aviso deve, portanto, ser atendida pelo pai ou mãe biológicos ou adotivos da criança, desconsiderando com isso outras figuras que possam vir a fazer parte do seu contexto familiar.

## 2 - “Senhores pais e/ ou responsáveis”

### ESCOLA AURORA

Figura 6: Recado Família



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

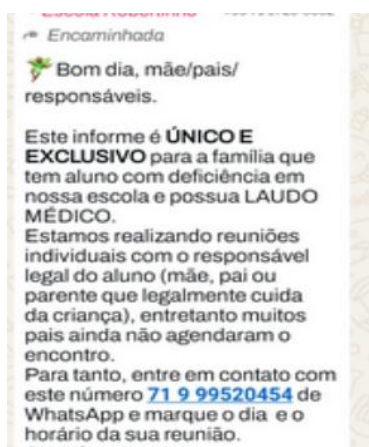


responsáveis” submetem as famílias monoparentais femininas e as suas crianças a situações de violência psicológica e institucional, o que nos remete à eminente necessidade de discussões acerca da desnaturalização dos papéis de gênero e das homogeneizações do discurso patriarcal ainda existente nos diversos espaços.

### 3- Mães, pais e responsáveis”

#### ESCOLA OÁSIS

Figura 7: Recado Família



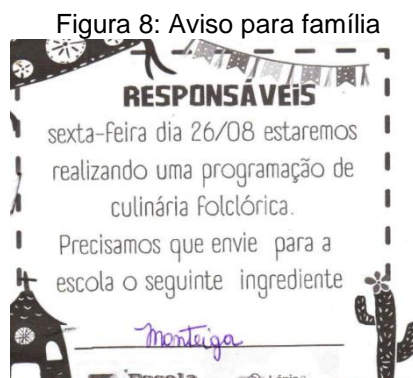
Fonte: Acervo da Escola (2025).

A imagem destacada acima foi um informe publicado no whatsapp pela Escola Oásis para a “mãe/ pais/responsáveis” destinado exclusivamente para as famílias que possuem alunos com deficiência matriculados naquele local. Com o detalhamento configurações familiares através da inserção da figura da “mãe” no singular seguido da utilização da terminologia “pais” (pai e mãe como é tradicionalmente considerado), compreende-se o cuidado dessa profissional docente ao inserir e dar visibilidade ao gênero feminina nesse espaço, para que as mães atípicas ocupem formalmente o seu local de fala já que fisicamente e estatisticamente elas já assumem esse papel muitas vezes só se lembra, evoca ou destaca-se o lugar da mãe apenas quando se trata de cuidados físicos e emocionais com a saúde dos filhos e filhas. O enunciado apesar da valorização da mãe, de forma contraditória acaba também reforçando a ideia do patriarcado quando também traz no enunciado o termo “pais”.

## ENUNCIADOS:

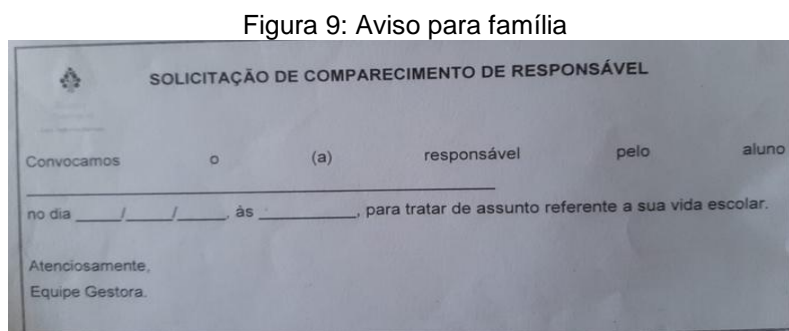
1. “Responsáveis”
2. “Prezados”

### ESCOLA AURORA



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

### ESCOLA OÁSIS



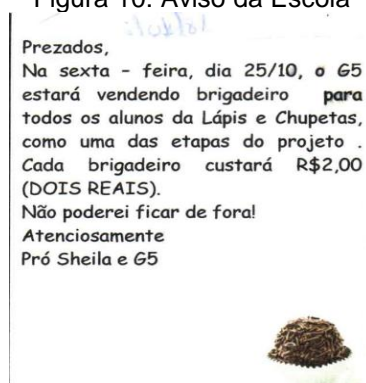
Fonte: Acervo da Escola (2025).

A primeira e a segunda imagem tratam de documentos elaborados pela Escola Aurora e pela Escola Oásis respectivamente. Percebe-se que ambos enunciam o **responsável** como a pessoa que deverá atender à solicitação e, portanto, pode-se também considerar outras figuras que sejam intitulados (as)

nessa condição por fazer parte da rede de apoio, entre esses podemos citar: tios, tias, avós, avôs, irmãos, irmãs maiores de 18 anos, padrinho, madrinha. Ao reportar-se aos familiares dando essa autonomia, não se restringe e não se exclui a multiplicidade de pessoas que também fazem parte do cotidiano da família e do estudante tendo em vista que abordagem é considerada como inclusiva e viabiliza o atendimento da demanda com maior celeridade, além de estreitar a relação: família, escola e outros membros de confiança.

## ESCOLA AURORA

Figura 10: Aviso da Escola



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

No caso dos comunicados em que se utilizam a palavra "Prezado" conforme comunicado elaborado pela Escola Aurora, o vocabulário tem a intencionalidade de convocar determinada pessoa ou grupo de pessoas de forma neutra, no entanto, o uso desse termo no gênero masculino faz menção à ideologia de que o gênero masculino configura a representação a nível universal, retomando, portanto, à ideia da cultura do patriarcalismo e da invisibilização das mulheres e de outras identidades de gênero. Em decorrência desse tratamento, ou da utilização do termo de forma binária "Prezado/Prezada", o uso no plural de prezados e prezadas responsáveis, são alternativas mais inclusivas que contemplam, tanto o gênero feminino quanto o masculino.

Outra possibilidade é o uso da Linguagem neutra ("x", "@" ou "e") que não foi localizado em nenhum dos comunicados encaminhados pela Escola Aurora e/ou pela Escola Oásis. Outro exemplo, está na escrita de "prezades ou todxs". Possivelmente, essas formas de tratamento que recorrem às terminologias mencionadas ainda não são utilizadas nas instituições porque ainda existem

controvérsias sobre a sua utilização em ambientes formais uma vez que ainda não são reconhecidas oficialmente pela norma culta da língua portuguesa.

## 1. Convite eventos, cursos e ações sazonais

### Escola AURORA

#### Evento Capoeira - setembro 2023

Figura 11 e 12: Conversa do grupo.



Fonte: Acervo Pessoal (2023).

Figura 13: Trechos de Conversa pelo WhatsApp (Outubro 2023 e fevereiro 2025)



Fonte: Acervo Pessoal (2023 e 2025).

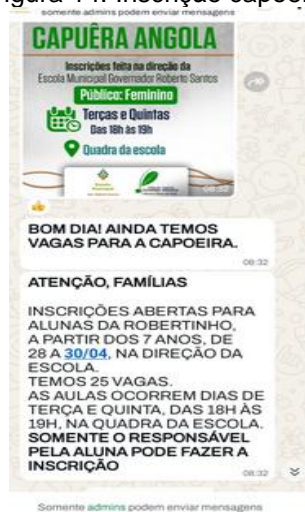
A primeira e segunda imagem tratam de diálogos entre a Escola Aurora e familiares das crianças cujas famílias aderiram às aulas de Capoeira realizadas no contraturno. Percebe-se no convite do professor especialista a irrelevância em relação às figuras existentes na família do estudante, em especial as mães já que no convite reporta-se unicamente à figura do pai, enfatizando sua imagem como o chefe de família, reforçando, portanto, a visão de uma sociedade patriarcal na qual o homem culturalmente é detentor do poder em detrimento das mulheres ou de pessoas de outro gênero. Ao considerar desnecessário ater-se às formas de convocação ao enunciar “cada pai” deve levar uma fruta ou suco ao invés de utilizar as palavras “cada família ou cada responsável”, acaba por contrariar algumas políticas públicas governamentais que declaram as mães solo também como “chefe de família” e o déficit na atuação do profissional docente no que se diz respeito ao acolhimento da pluralidade familiar atualmente existente na sociedade soteropolitana.

Observa-se na sequência a inquietação de uma mãe perante a fala do professor quando questiona se o convite é exclusivo para o “pai”, naquele momento

a gestão pedagógica da Escola Aurora responde: “cada familiar pode levar”, tentando na abordagem verbal apresentar outra interpretação supostamente mais inclusiva. Posteriormente, quando participei de reunião individual com a gestão pedagógica e a psicopedagoga da instituição para demonstrar as minhas insatisfações enquanto mãe perante a tais posturas, percebi que houve a sinalização para orientar o docente a trabalhar com uma linguagem mais inclusiva como um modo a acolher e incentivar a participação de todas as crianças nos eventos independente da sua estrutura familiar. A partir da discussão e das reclamações realizadas, observei que os comunicados passaram a usar o termo “Cada familiar”. Para além de modificar a escrita da comunicação observei que durante as apresentações das crianças nos Eventos, o docente também passou a incluir a figura da mãe convidando-a para participar da roda de capoeira e das atividades físicas junto aos seus filhos e filhas.

## Escola OÁSIS

Figura 14: Inscrição capoeira



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

A imagem acima trata-se de um convite para inscrição das alunas da Escola Oásis na “Capuêra Angola”, inscrições abertas no período de 28 a 30 de abril de 2025. Apesar do enunciado se referir à família, observa-se no desenrolar do texto a presença da figura do responsável: **“Somente o responsável pela aluna pode**

**fazer a inscrição**”, o que também viabiliza o atendimento da demanda por outros indivíduos.

A escola pode reproduzir ou transformar estruturas de desigualdades de diversas formas: nos comunicados, nos seus diálogos, nos eventos promovidos, nos livros e materiais didáticos e em outras situações e espaços. É urgente a necessidade de inserção da temática diversidade familiar no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar da referida instituição educacional para que através do diálogo promova discussão e reflexão sobre a monoparentalidade feminina para que haja o efetivo acolhimento das crianças oriundas de diversos arranjos familiares e para que as abordagens preconceituosas atuais sejam superadas.

## **ESCOLA AURORA**

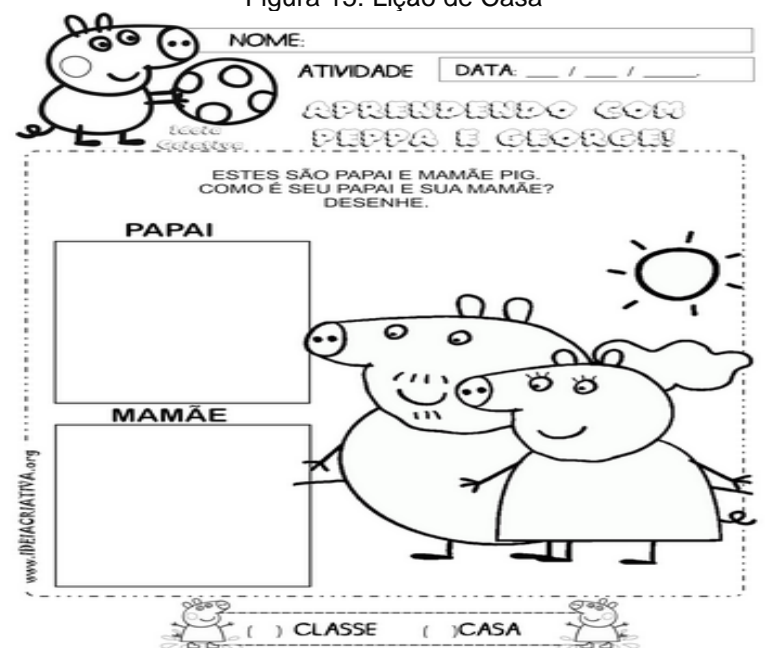
### **II – Atividades impressas e materiais didáticos trabalhados em sala de aula com a temática família: Escola Aurora**

As imagens de 1 a 4 foram coletadas do Livro de inglês utilizado com a turma do Grupo 3 (G3) da Escola Aurora, o material foi elaborado pela Editora “*Macmillan Education*”, módulo trabalhado no ano de 2023, contendo 90 páginas. No que se refere ao eixo principal deste TCC cuja temática é família, o material impresso representa o modelo de família nuclear tradicionalmente composto pelas figuras pai, mãe e filhos e filhas, estendendo-se, em alguns casos, a representatividade de outros/as membros da família como a figura dos avós (gravuras 2 e 4). Observa-se também nesse contexto a presença de um cachorro (gravura 04), animal que, muitas vezes, é reportado como um dos membros da família, e em muitos casos são chamados de filho e bebê.

Ainda no ano de 2023 a Escola Aurora desenvolveu junto às crianças do Grupo 3 (G3) atividades diretivas que deveriam ser executadas em casa ‘junto com o papai e com a mamãe’ ou solicitando que os educandos desenhassem o seu pai e sua mamãe (ver modelo abaixo). Essa atividade demonstra explicitamente uma situação de violência e exclusão dos novos arranjos familiares, visto que compreende como “normal” e “estabelecido” apenas a existência de um pai e de uma mãe na vida do estudante. Esse tipo de tratamento pode tender a afetar a

condição emocional daquelas que possuem uma estrutura familiar considerada pela instituição como divergente. Nesse caso, houve a minha intervenção enquanto mãe e pesquisadora de modo a despertar no profissional docente um olhar sensível em relação às novas configurações familiares invisibilizadas e submetidas à tamanha violência estrutural.

Figura 15: Lição de Casa



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

A partir do ano de 2023, a Escola Aurora renunciou aos livros didáticos para serem usados na turma da Educação Infantil, após nova reunião individual agendada para explanação de novas inquietações junto à psicopedagoga, a gestão pedagógica e a professora regente, a escola passou a incluir atividades e propostas que conotam as diferentes estruturas familiares contemporâneas. Esta orientação contribuiu de forma significativa para ampliar o entendimento acerca dos significados de diversidade num contexto empregado e no processo de inclusão, conectando muitas crianças à sua realidade. Como se pode observar a seguir:

Figura 16: Dever de Casa

NOME \_\_\_\_\_  
DATA: / / PROFESSORA \_\_\_\_\_

OBA! ATIVIDADE!  
VAMOS LER?


Parahens!  
Prof.ª Mariana

OLHA SÓ: O CATAPIMBA TEM DOIS IRMÃOS, UM MENINO E  
UMA MENINA. ENTÃO, ELES SÃO TRÊS IRMÃOS.

~~A FAMÍLIA DO CALOCA~~ É DIFERENTE: O PAI E A MÃE SÃO  
SEPARADOS; O PAI MORA EM OUTRA CIDADE E O CALOCA NÃO  
TEM IRMÃOS, MAS TEM UM PRIMO QUE MORA COM ELES.

~~A FAMÍLIA DA TEREZINHA~~ TEM A MÃE E O MARIDO DELA,  
QUE SE CHAMA DORIVAN. O PAI DA TEREZINHA MORREU  
QUANDO ELA ERA PEQUENA. A TEREZINHA TEM DOIS IRMÃOS:  
O BETO E O ARMANDINHO.

[...]  
RUTH ROCHA, A FAMÍLIA DO MARCELO. SÃO PAULO: SALAMANDRA, 2012.  
(GÊRGE MARCELO, MARMELO, MARTELO)



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

A atividade impressa apresenta diversos modelos de famílias que fogem do modelo tradicional nuclear. Como exemplo a atividade registra que a família de Caloca apresentada na historinha como “uma família diferente”: Todos os modelos de família apresentados na atividade são considerados como famílias reconstituídas, cuja reformulação se deu por diversos motivos: ausência sem motivo justificado, separação ou a morte de um dos genitores. Apesar de Caloca viver apenas com a mãe e seu primo, não foi possível interpretar no cenário apresentado, que o Caloca faz parte de uma família monoparental feminina visto que a responsabilidade econômica e afetiva é exclusiva da mulher.

No caso de Terezinha, que também faz parte de uma família reconstruída devido à morte do seu pai, a imagem traz a figura do padrasto, excluindo-se a ideia de que ela faz parte de uma família monoparental. Essa atividade exemplificou modelos de famílias, trazendo também a ausência de um dos genitores por motivo de morte, assunto ainda pouco discutido na educação, principalmente quando se trata de crianças muito pequenas devido ao tabu historicamente construído a respeito dessa temática.

É possível compreender através das leituras das atividades que as temáticas e os discursos referentes ao pluralismo familiar ainda são pouco trabalhados nos espaços educacionais e, portanto, precisam ganhar maior visibilidade de modo que as interações entre escola e família efetivamente ocorra de forma inclusiva, democrática e acolhedora.

## ESCOLA OÁSIS

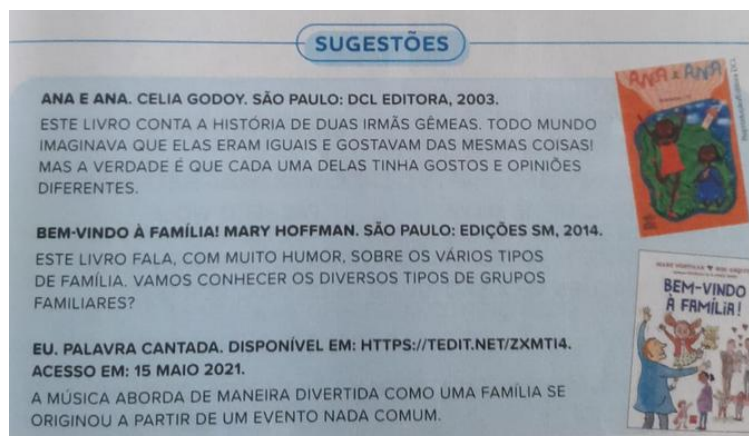
Figura 17 e 18: Trecho de uma lição de casa



Fonte: Acervo da Escola (2025).

Ao realizar a busca de materiais didáticos na biblioteca e na sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental I da Escola Oásis para consultar possíveis atividades ou propostas pedagógicas que contemplasse o eixo temático família, de forma específica não consegui localizar o recorte da família monoparental nos materiais examinados. No livro de História do 2º ano do ensino fundamental I foi identificado apenas uma historinha contendo uma ilustração que nos remete ao modelo de família nuclear (imagem 01) seguido de um pequeno texto que sinaliza que cada pessoa tem uma história. Esta forma de representar alude à ideia de diversidade nos diversos aspectos, além de conteúdos acerca da origem da família apresentada também de forma lúdica através da árvore genealógica (imagem 1). O capítulo é finalizado com a sugestão de livros para leitura, dentre as indicações está o livro: "Bem-vindo à família" do autor Mary Hoffman que, conforme sinopse, fala sobre os vários tipos de família (imagem 03).

Figura 19: Trecho de livro



Fonte: Acervo da Escola (2025).

Em consulta aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I para acesso a possíveis atividades ou materiais didáticos que completasse ou envolvesse o eixo temático família, as três profissionais consultadas disseram não possuir esse tipo de material, informaram ainda que essa abordagem é trabalhada com estudantes de forma lúdica e interativa em períodos sazonais.

No mês de abril de 2025 realizei intervenção na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, solicitei que os/as estudantes confeccionassem uma dobradura no formato de casa e em seguida desenhassem as pessoas que fazem parte da sua família, naquele momento foi possível perceber a pluralidade familiar no campo de pesquisa e dialogar com a turma sobre a multiplicidade de modelos familiares existente naquele espaço. Naquela oportunidade a abordagem acerca do tema diversidade familiar fez com que as crianças percebessem na prática que não existe um modelo padrão de família, que a base da família é o amor independentemente das figuras que ela compõe e que todas devem ser acolhidas e respeitadas.

Figura 19.1 e 19.2: Desenho das Crianças.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Diante desse cenário, fica explícito que a Escola Oásis apesar de atuar com a proposta histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky cuja perspectiva teórica e metodológica enfatiza a influência do contexto social, cultural e histórico no desenvolvimento humano, em carece da presença de profissionais docente atentos à inclusão das diferentes configurações familiares nas suas propostas pedagógicas de modo a tratar esse assunto com naturalidade e inseri-lo no cotidiano escolar, para além das datas comemorativas.

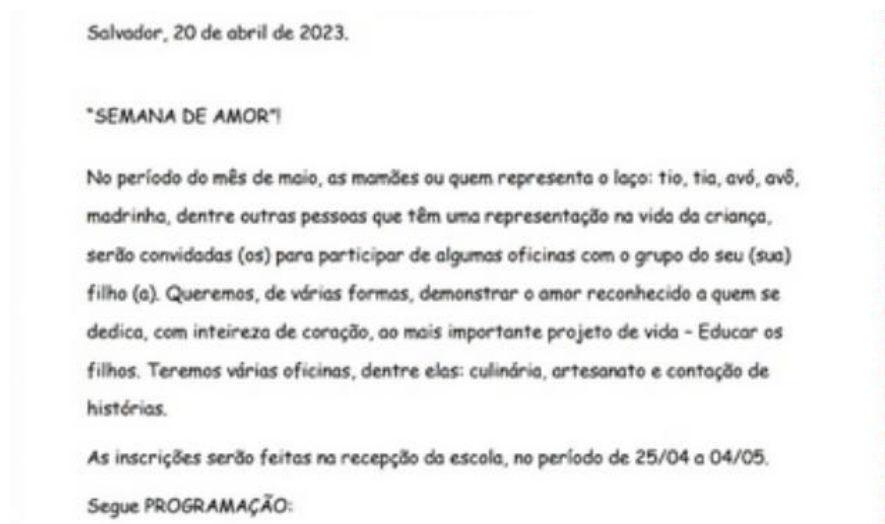
### III) Eventos e datas comemorativas alusivas a entes da família.

#### DIA DOS PAIS E DIA DAS MÃES

#### ESCOLA AURORA

#### ANO 2023

Figura 20: Aviso Escolar



Fonte: Acervo Pessoal (2023).

As imagens acima representam comunicados alusivos à celebração a determinados entes da família elaborados pela Escola Aurora ano 2023 a 2024. No ano de 2022, o aviso para participação no evento, “Dia dos Pais”, foi direcionado

ao pai, não se levou em consideração outras figuras que pudessem representar o mesmo laço afetivo com a criança. No final do comunicado, foi informado que outras pessoas também poderiam participar do evento que é possível constatar na seguinte frase: “foi liberado também o acesso de outro adulto e/ou responsável”. Essa mensagem encaminhada via Whatsapp reporta a situação de violência e exclusão dos novos arranjos familiares, principalmente, quando se refere às famílias monoparentais femininas as quais as mulheres assumem total responsabilidade com o (s) seu (s) filho (s) e filha (s) já que não podem contar desde os primeiros anos de vida da criação ter outras possibilidades de representação da figura paterna que é a homenageada. Essa ausência pode tender a afetar as condições emocionais daqueles que gostariam de se fazer presente do evento, mas, que não possui no seu convívio familiar a presença do protagonista determinado pela escola.

Em maio de 2023 e em agosto de 2024 a Escola Aurora dedicou-se à comemoração do Dia das Mães e do Dia dos Pais respectivamente. Na celebração ao Dia das Mães, a instituição trouxe como temática a “Semana do amor” e na descrição do evento informou que se tratava da homenagem para as mães ou àqueles que representam esse laço citando como exemplo: tio, tia, avô, avó. No convite em comemoração ao “Dia dos Pais” elaborado em 2024 também existe uma abordagem mais inclusiva pois, além do pai, possibilita que a criança possa participar do evento em companhia de “alguém que de forma especial cuida da criança”, induzindo a participação de outras pessoas nesse encontro, independente do gênero.

A Escola Oásis tem como pressuposto não realizar comemorações de datas que fazem alusão a determinados entes da família. No calendário escolar consta apenas a comemoração do Dia da família celebrado no mês de abril, apesar de alguns professores das séries iniciais praticarem em sala de aula atividades lúdicas com confecção de lembrancinhas para esses homenageados as quais são levadas para casa pelos estudantes o que, no caso das famílias que fogem da configuração familiar tradicional acaba sendo um ato de desumanidade.

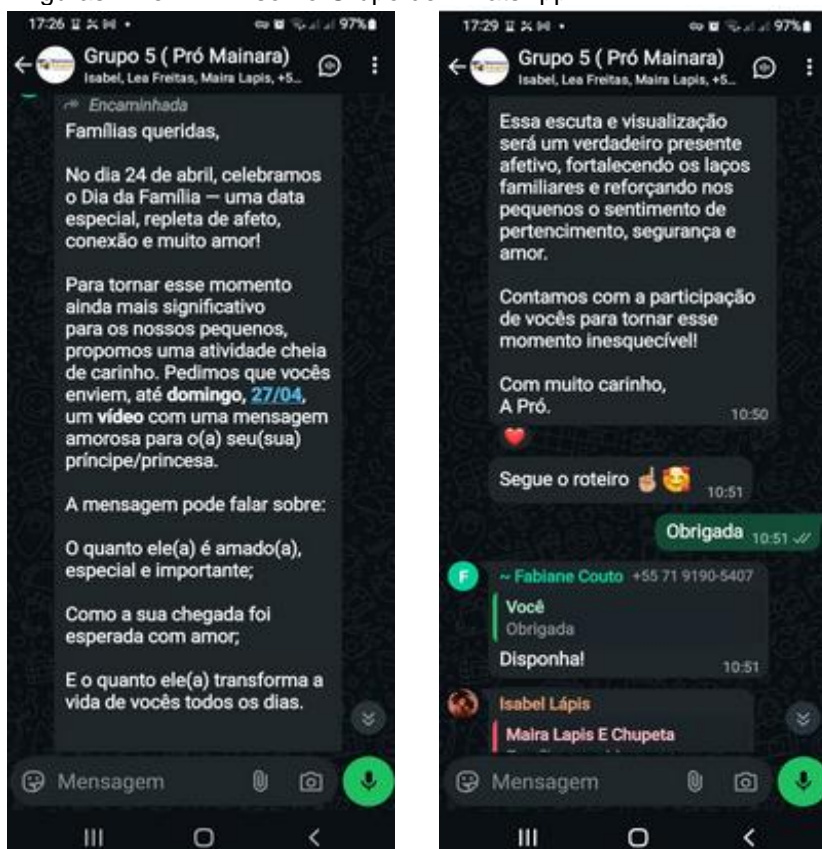
Ao insistir na comemoração do “Dia dos Pais”, “Dia das Mães”, “Dia dos Avós”, etc., a escola se apoia em hábitos do senso comum priorizando as famílias cuja configuração é tradicional principalmente quando o evento é trabalhado sem a abordagem acerca das diferenças familiares e as perdas, o que por muitas vezes

causa constrangimento às crianças cuja composição familiar, difere do modelo nuclear, provocando também a ausência desse estudante no período dessas festas comemorativas, o que pode ainda estimular o preconceito. Nessa conjuntura, cabe à escola apresentar aos educandos os diferentes tipos de família, enfatizando que não existe um modelo padrão e que essa ou aquela estrutura não é a mais correta ou melhor do que qualquer outra.

## **DIA DA FAMÍLIA**

### **ESCOLA AURORA**

Figuras 21 e 22: Aviso no Grupo de WhatsApp.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

A partir do ano de 2025 a Escola Aurora inseriu no seu calendário o Dia da Família, essa data oportunizou o fortalecimento de laços de união e afetividade entre as crianças, seus familiares e a escola. A proposta foi que cada família gravasse um vídeo relatando o quanto a criança é amada, especial e importante.

Esse vídeo foi assistido pelas crianças de forma individual, em uma sala reservada, seguido da gravação da reação de cada criança e retorno também através de vídeo para cada um dos familiares. Essa dinâmica apesar de não ter sido realizada presencialmente, fortaleceu os laços de afetividade e união e pôde contemplar todas as crianças independente da configuração familiar que ela possui, evitando com isso qualquer forma de violência psicológica e emocional.

Nesse contexto, a partir do ano de 2025 houve um olhar mais sensível da Escola Aurora mediante a adoção de novas estratégias de acolhimento e inclusão das crianças e da família em sua diversidade. No entanto, percebe-se que na atualidade, as datas comemorativas que fazem alusão a determinados entes da família ainda praticadas pela instituição permanecem e que devem ser efetivamente substituídas pelo dia da família, evento onde todos os membros existentes na estrutura familiar ou pessoa que possua algum laço afetivo com a criança possam se fazer presente.

## ESCOLA OÁSIS

Figura 23: Panfleto do Dia da Família



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

A Escola Oásis celebra anualmente o Dia da Família, conforme previsto no calendário escolar do município. Percebe-se nos cards a representação do

pluralismo familiar por meio da divulgação de modelos familiares que vão além do tradicional. Nessa perspectiva, existe a valorização de todos os tipos de famílias e se fomenta a ideia de respeito às diferenças e o fortalecimento dos laços afetivos.

## **6 PERFIL DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS ENTREVISTADAS**

As famílias monoparentais femininas entrevistadas foram aquelas que os filhos ou filhas estavam ou estão matriculados, tanto na Escola Aurora como na Escola Oásis no período de 2024 a 2025. Essas famílias foram inicialmente indicadas pelas gestões das respectivas escolas ou selecionadas por mim, na condição de pesquisadora. No início de cada entrevista, dialoguei com todas as mães para que compreendessem os critérios que fundamentam sua participação na pesquisa. Nesse momento, apresentei o conceito de família monoparental feminina, bem como as distinções entre os termos “mãe solo” e “mãe solteira”. Foi esclarecido que a identidade das participantes seria preservada em todos os momentos, com o uso de pseudônimos associados a nomes de flores, além do cumprimento rigoroso dos aspectos éticos da pesquisa.

No que se refere ao perfil geral das mães entrevistadas, a maioria se autodeclara como pretas ou pardas, com idades entre 29 e 51 anos. Possuem de 1 a 5 filhos, apresentando níveis de escolaridade que variam entre o ensino fundamental à formação superior com especialização, e exercem atividades profissionais em diferentes contextos - desde trabalhos autônomos até cargos efetivos em empresas da iniciativa privada ou em órgãos públicos, nas esferas municipal ou estadual.

Identificou-se que essas mulheres assumiram a chefia de suas famílias por diversas razões: pelo desejo consciente de maternar, optando pela inseminação artificial, em decorrência da viuvez; pelo abandono do parceiro; por adoção e em função de situações do adultério. Dentre essas motivações, a viuvez se destacou como a mais preponderante entre as participantes.

Na Escola Aurora, foram entrevistadas as mães Girassol, Margarida e Violeta; já na Escola Oásis participaram as mães Orquídea, Hortênsia e Ipê. A seguir o detalhamento e as particularidades de cada uma delas:

### **Mães solos da Escola Aurora**

Mãe Girassol: Mãe indicada pela escola, autodeclarada mulher negra, 48 anos, 01 filha de 05 anos, graduada em Assistente Social, servidora pública, que aos 40 anos percebeu que embora tivesse conquistado sua estabilidade e seus bens materiais, faltava algo, despertando com isso o desejo de ser mãe para partilhar todas as suas conquistas. Na ausência de um companheiro e preocupada com as características físicas compatíveis com a sua, ao reencontrar um antigo namorado fez a proposta de doação do sêmen para realização de inseminação artificial, que foi exitosa após a terceira tentativa, explicou que fez acordo com o doador para assumir todas as responsabilidades com a criação da sua filha.

A Mãe Margarida foi indicada pela escola, se autodeclarou com mulher parda de 42 anos com 01 filho 06 anos, é estudante de pedagogia, trabalha como auxiliar de classe, informou que o companheiro morreu afogado no período em que ainda estava grávida.

A Mãe Violeta, foi selecionada por mim, ela se identificou na condição de mãe solo durante o evento de capoeira realizado pela escola, se autodeclara mulher negra de 29 anos, com 1 filho de 05 anos. É pedagoga, trabalha como auxiliar no atendimento especializado de uma instituição da rede privada. Seu companheiro morreu eletrocutado em casa durante a construção de uma obra.

### **Mães solos da Escola Oásis**

A Mãe Orquídea foi indicada pela escola, se autodeclarada mulher negra, de 46 anos, mãe de 3 filhos, estudante da EJA, cuidadora de crianças, foi abandonada pelo companheiro após desentendimentos. O fato curioso é que o filho retorna diariamente à escola no turno da noite para que a genitora possa estudar. Ela

informa que retomou para os estudos para auxiliar os filhos no processo educacional.

A Mãe Hortência foi selecionada após reunião da escola junto às famílias, se autodeclara mulher parda, 37 anos, 05 filhos, tem nível superior completo com especialização em metodologia do ensino superior, trabalha como “Guarda Municipal”, informou que optou pela separação depois o companheiro lhe traiu com sua mãe.

A Mãe Ipê foi selecionada a partir de escuta atenta de uma professora durante uma reunião de Conselho Escolar, realizada com a participação da gestão e do corpo docente da escola. Autodeclarada mulher parda, 51 anos, é mãe de quatro filhos, cursou até a 4ª série do ensino Fundamental I e atua como vendedora autônoma. Seu companheiro faleceu durante o período da pandemia, com um diagnóstico de cirrose hepática.

A partir da minha vivência, e em consonância com a realidade de milhares de mulheres brasileiras que exercem a maternidade solo, é inegável que vivemos em uma sociedade plural. Apesar das situações de vulnerabilidade e de exclusão institucional, destacam-se a resiliência e o empoderamento dessas mulheres, cuja luta pela visibilidade de suas famílias nos espaços sociais e educacionais é contínua e determinada.

## **6.1 ASPECTOS ÉTICOS COMBINADOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Para realização desta pesquisa, foi necessário o uso do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme Anexo A, assegurando manter o sigilo dos dados dos participantes e das instituições envolvidas. Com esse intuito, foram adotados nomes fictícios tanto para as escolas quanto para as famílias participantes, devidamente identificados neste trabalho.

A escola da rede privada foi nomeada de “Aurora”, e seus representantes são: Lírio (gestor pedagógico), Angélica (professora) e Professor Cravo. As mães solas que têm filhos estudando na Escola Aurora, receberam os seguintes codinomes: Girassol, Margarida e Violeta. A escola da rede pública foi denominada

de “Oásis”. Sua equipe pedagógica é composta por Gardênia (gestora pedagógica) e as professoras de Jasmim e Dália. As mães solo da escola “Oásis” foram cognominadas de Orquídea; Hortência e Ipê.

Logo no início de cada entrevista, os participantes foram informados quanto à possibilidade de recusa em participar da pesquisa, bem como da retirada de suas informações prestadas para o estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

## **6.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS**

Tendo em vista responder aos objetivos específicos que deram origem a essa pesquisa os quais consistem em as análises dos dados obtidos visa compreender através das entrevistas de roteiro semiestruturados com as famílias qual o tratamento ofertado pelas escolas ao lidar com famílias chefiadas por mulheres; e analisar o tratamento e as abordagens dispensadas às mães solo promovido por representantes da equipe escolar.

## **6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: EQUIPE ESCOLAR DAS ESCOLAS AURORA E OÁSIS E AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS**

As entrevistas realizadas com as mães solo, professores e gestores das Escolas Aurora e Oásis evidenciaram aspectos importantes sobre como a família monoparental feminina é vista, acolhida e integrada no ambiente educacional onde as crianças estão matriculadas. A análise qualitativa desses dados foi feita de forma comparativa, levando-se em consideração três eixos temáticos: I) Temas recorrentes nos relatos da equipe escolar e das mães solo da Escola Aurora e da Escola Oásis; II) Semelhanças e diferenças identificadas no lócus da pesquisa III) Relação entre o discurso da Escola Oásis e a Escola Aurora e a percepção das famílias monoparentais femininas sobre o tratamento ofertado por essas instituições. Seção I) Temas recorrentes nos relatos da equipe escolar e das mães solo das Escolas Aurora e Oásis

Nessa categoria foi realizada a descrição do ponto de vista mais comum coletado durante as entrevistas junto à equipe escolar e as famílias monoparentais femininas.

### **6.3.1 Os significados de família para as equipes pedagógicas / gestoras e as mães solo das Escolas Aurora e Oásis**

A equipe escolar e as mães solo de ambas as instituições compreendem a importância da família no processo educacional dos estudantes. Essa valorização pode ser percebida através dos trechos das entrevistas os quais apresentam a concepção de família como “base”, “estrutura” e “centro de tudo”, independentemente da configuração familiar que cada ente possui, portanto, a noção de família é compreendida como elemento indispensável no processo de desenvolvimento e formação dos sujeitos.

Para a mãe orquídea, da Escola Oasis, “*a família para mim é tudo*” em sua vida. Ela se identifica integralmente com sua família monoparental, pois desempenha múltiplos papéis em seu núcleo familiar: “*eu sou a mãe, sou o pai e sou aluna e sou mãe de um aluno*” Sua fala evidencia uma vivência profunda da maternidade solo marcada por dedicação e resistência visto que leva o filho pela manhã para estudar e à noite retorna com ele dessa vez como estudante.

A professora Angélica, da Escola Aurora, também compartilha uma visão significativa sobre a família. Em sua percepção a *família “é o centro de todas as coisas”, é onde tudo “se inicia e se termina”*. Ela a define como o suporte fundamental para a existência, sendo “a base” estrutural sobre a qual tudo se sustenta, inclusive o próprio sentido da vida.

Lirio, da gestão da Escola Aurora, reforça essa compreensão, destacando que a *“família é o pilar primordial”*. Segundo ela, é no convívio familiar que se dá “o primeiro contato social que essa criança tem”, e, por isso, “a gente daqui enquanto escola valoriza muito esse processo de participação da família na formação inicial do estudante.”

Gardênia, como gestora da escola Oásis, também enaltece a família como “base do indivíduo”. Em sua perspectiva, a família constitui o *“núcleo que consegue*

*dar valores morais, religiosos” oferecendo-lhes “uma estrutura” sólida que ampara o sujeito “para poder viver” em sociedade.*

Para algumas pessoas entrevistadas, o significado de família está relacionado e se ampara nos laços afetivos, à parceria e a construção de um ambiente de proteção e confiança. Margarida, mãe da Escola Aurora, expressa esse entendimento ao afirmar: *“Família para mim é algo, um ambiente de amor, de carinho, de cuidado, de parceria, de respeito, né. [...] De forma semelhante, Dália, professora da Escola Oásis, enfatiza a importância da família na formação do sujeito, dizendo que “Família é o amor, (..) é o centro de todas as coisas” A família é uma base que educa, é uma base que ama, é uma base que dá princípios, é uma base que fortalece esse sujeito para sua vida adulta”.*

Com base nas entrevistas, é possível observar que, tanto na escola da rede pública, quanto na rede privada a família é compreendida como essencial no processo de formação dos indivíduos. No entanto, embora exista uma percepção compartilhada acerca da importância da família no processo de desenvolvimento dos indivíduos, alguns posicionamentos e declarações revelam experiências distintas, especialmente por parte das mães solo.

Um exemplo marcante é a fala da mãe Orquídea que revela: *“sou a mãe, sou o pai e sou aluna e sou mãe de um aluno”.* Sua declaração evidencia a sobrecarga de responsabilidades que enfrenta em sua vivência enquanto mulher negra e mãe solo que chefia uma família monoparental. Esse cenário revela o acúmulo de responsabilidades e múltiplas funções devido ao papel que assume e nos convida a refletir sobre as questões de gênero, classe social e raça como fatores determinantes de desigualdade e vulnerabilidade em contextos familiares marcados pela ausência de corresponsabilidade.

Já no contexto da escola Aurora, da rede privada, é possível notar que a percepção de família por parte das mães solo tende a enfatizar aspectos afetivos, de cuidado e segurança. A fala de Margarida reforça esse ponto de vista ao afirmar: *“Família para mim é algo, um ambiente de amor, de carinho, de cuidado, de parceria, de respeito, né? De segurança. Família para mim é isso, é algo importante”.* Essa visão expressa por uma mãe de estudante de escola privada é

representativa de uma configuração família monoparental feminina cuja condição econômica se mostra mais favorável em comparação às famílias monoparentais femininas que os filhos frequentam à escola pública, tal constatação pode demonstrar que, apesar das responsabilidades assumidas enquanto mães solo, quando as demandas materiais não são a principal preocupação, os vínculos emocionais, o cuidado e o respeito ganham centralidade e se tornam os pilares mais valorizados no entendimento da família.

### **6.3.2 Reconhecimento da monoparentalidade feminina pelas mães solo e pelas escolas pesquisadas**

As duas escolas reconhecem a presença de crianças cujos lares são chefiados pelas mães, além de ter ciência do crescimento acentuado desse arranjo familiar na sociedade como um todo e, apesar de o conceito de monoparentalidade feminina ser pouco utilizado nos discursos, nos espaços formais e informais da educação, após explicação sobre o significado, todas as mães se reconhecem nesse papel e muitas delas expressam o grande desafio de ser a única responsável pela criação e manutenção financeira da sua prole. Tal percepção também é associada aos diversos momentos em que essas mães destacam a necessidade de uma rede de apoio como forma de auxiliar no processo de acompanhamento e educação de seus/as filhos e filhas.

Ainda sobre a questão da monoparentalidade feminina e a explicação acerca do papel dessa mãe em criar o seu filho ou filha sozinha, a mãe Orquídea afirma: *“Crio sozinha. Sozinha mesmo. São três filhos. Só que eu só de menor que eu tenho é ele. Então eu sou só. Só eu e Deus mesmo.”* A fala dessa mãe traz como evidência e de maneira significativa o acúmulo de papéis que vão além do materno e a inclusão de demandas culturalmente associadas à figura paterna. Ainda na mesma fala, essa mãe relata ter a *“família que não presta nenhuma”*. Tal posicionamento aponta aspectos de fragilidade nos vínculos parentais, o que intensifica o sentimento de solidão das mães solo.

Acerca do reconhecimento da presença de famílias monoparentais femininas nas escolas pesquisadas, percebi que na escola da rede pública a equipe escolar é mais objetiva nas respostas e reconhecem a presença majoritária das mães solo

na instituição. A parceria das mães solas com as escolas Oásis e Aurora é reforçada como algo importante para o processo educacional dos alunos e das alunas, além disso, ambas instituições destacam a existência da multiplicidade de configurações familiares nesses espaços conforme relatos que seguem: *“Há uma diversidade muito grande de família na nossa escola. Tem famílias de mãe solo, tem família de pai, tem muitas famílias de avós...muitas famílias de avós. Impressionante o número.”*, afirma Dália (Professora da Escola Oásis); *“Sim. Muitos estudantes têm esse tipo de família”*, disse Gardênia (Gestão Escola Oásis). Respostas das entrevistadas quanto foi perguntado se elas reconhecem a presença de famílias monoparentais femininas na escola.

No que se diz respeito à escola da rede privada percebe-se um tom mais sutil da equipe escolar acerca da presença das mães solo nesse ambiente educacional. Observa-se também um certo nível de insegurança e uma maior cautela ao tratar desse assunto a fim de evitar a utilização de terminologias que possam vir a ser interpretadas como estigmatizadas ou preconceituosas, principalmente por reconhecer que, além de pesquisadora, sou mãe solo e faço parte do quadro de mães cujo filho está matriculado na instituição.

Nesse contexto, Lírio, a gestora da Escola Aurora, apesar de reconhecer a presença de famílias monoparentais no grupo, inicialmente evita usar a terminologia e inclusive acata a minha sugestão enquanto entrevistadora no que diz respeito ao conceito da monoparentalidade feminina. *“Sim, sim. a gente sabe que tem crescido muito essa questão né da mãe, enquanto né, deixa eu ver um termo correto pra utilizar você deve saber o termo até pra [...] (respondi: como responsável, único responsável pela criação, desenvolvimento afetivo e financeiro dessa criança)”*. A mesma insegurança diante da pergunta acerca do reconhecimento da família monoparental feminina na escola foi observada na resposta do professor Cravo, o que fica explícito na fala: *“Com certeza eu acho muito importante isso é, hoje é, essa questão da mãe solo né, é muito importante, várias crianças aqui são filhos de mãe solo.”* O silenciamento e a dificuldade dos profissionais se expressarem de maneira clara e objetiva revelam a falta de segurança acerca da temática e a preocupação com a propagação de ideias que

implicitamente enfatizem estereótipos e preconceitos com as famílias chefiadas por mulheres.

Nessa conjuntura, percebe-se que a equipe da escola pública possui um ponto de vista mais prático referente à multiplicidade familiar existente no cotidiano escolar por se deparar constantemente com os desafios provenientes da falta de recursos financeiros e a vulnerabilidade das famílias monoparentais femininas. Nessa perspectiva, as relações com essas famílias tendem a ser mais espontâneas e afetivas, apesar dessa valorização não garantir um suporte afetivo, salientando a importância do processo de formação continuada para que os profissionais atuantes na educação desenvolvam habilidades que promovam o respeito, a escuta ativa de forma qualificada.

Na escola da rede privada o silêncio e a cautela ao tratar do assunto estão atrelados a uma linguagem institucional padronizada e tende a carregar a necessidade de atender a demanda das famílias adaptando-se ao seu contexto, o que pode impactar no desenvolvimento de estratégias e propostas pedagógicas que atendam às demandas das famílias em sua diversidade visto que, ao priorizar uma comunicação formal, a escola inviabiliza as realidades familiares divergentes do modelo tradicional, reproduzindo desigualdades simbólicas devido à falta de reconhecimento pleno das especificidades de cada núcleo familiar, o que tende a afetar a relação de pertencimento das mães solo e da sua família no espaço escolar e conseqüentemente, o desempenho dos/das estudantes.

### **6.3.3 Comemoração do Dia dos Pais nas Escolas Aurora e Oásis e substituição dessas datas por Dia da Família**

As comemorações realizadas no ambiente escolar têm a função de socialização e criação de laços de afetividade entre as famílias e a comunidade escolar. Porém, as comemorações que homenageiam determinados entes da família quando não trabalhadas de maneira inclusiva, podem gerar sentimento de frustração e de exclusão daqueles que não possuem a figura homenageada presente no seu lar ou na sua vida. Como exemplo podemos mencionar a comemoração do dia dos pais para as famílias monoparentais femininas.

Ao perguntar às mães solo se “a comemoração do Dia dos Pais ou outros eventos promovidos pela escola gera algum sentimento de frustração (Pergunta 1), seguido da pergunta sobre “a substituição do “Dia dos Pais pelo Dia da Família” (Pergunta 2), obtive as seguintes respostas:

Mãe Violeta (Escola Aurora)

**Pergunta 1:** *“Com certeza sim, no ano passado foi o primeiro dia dos pais do meu filho sem o pai dele, esse ano de 2024 foi muito dolorido para o meu filho e para mim, doeu demais ouvir meu filho pedindo ajuda para trazer ele de volta porque todos os amiguinhos dele iam com os pais, só ele que não.”*

**Pergunta 2:** *“Sim, a substituição do dia das mães, dos pais e dos avós poderia ser feita pelo dia da família ou quem cuida, acredito que assim traria menos dor e desconforto a quem por diversos motivos não possui a família tradicional “.*

Mãe Margarida (Escola Aurora)

**Pergunta 1-** *“Então o difícil para ele específico é essa, a forma de trabalhar, como é trabalhado em sala de aula, o Dia dos Pais específico.”*

**Pergunta 2-** *“Sim, porque nós estamos nem querendo o Dia das Mães, mas eu e você não tem. E aí? Ou ele fica em casa para esse dia passar? Mas aí é uma semana e uma semana. A gente precisa trabalhar [...]”*

Mãe Ipê (Escola Oásis)

**Pergunta 1-** *“Neles, principalmente, né? Porque ele fica perguntando pelo pai e eu tenho que estar presente como pai deles também, porque o pai não está vivo, não está entre nós, entendeu? Eu fico desconfortado, às vezes ele nem vem.”*

**Pergunta 2-** *“Não, porque eu sempre estou presente, né? Faço de tudo para estar presente. Eu faço tudo, acontece qualquer coisa, eu estou ali. Mas o desconforto é no Dia dos Pais só.*

Percebe-se nas falas das mães Violeta, margarida e Ipê, o impacto emocional que o Dia dos Pais provoca nas crianças pertencentes à família monoparental feminina pois nesses casos, a morte do pai gera ainda mais um sentimento de sofrimento, exclusão e desconforto.

A mãe Violeta relata de forma muito sensível a dor do filho em ver seus/ suas colegas com seus pais durante a celebração, seguido do relato do pedido para que o seu pai “volte” e isso reforça o sofrimento mediante ao luto e o sentimento de exclusão por não se sentir pertencente a um modelo de configuração familiar implicitamente ou explicitamente apresentado pelas instituições como um padrão.

A mãe Margarida relata o dilema de preferir não enviar o filho para a escola durante a semana em que são produzidos e ensaiados homenagem para os pais. Esse dado comprova que, a escola por muitas vezes afasta as crianças ao invés de incluí-la visto que os familiares ou responsáveis acabam optando por não estar presente para evitar constrangimentos durante essas celebrações.

A mãe Ipê, por sua vez, assume o lugar do pai nas celebrações, porém, apesar de se fazer presente, reconhece o desconforto que esse tipo de comemoração ocasiona e em alguns casos prefere também preservar o filho para que não lhe cause mais dor.

Diante desses relatos, faz-se necessário que a escola efetivamente passe a assumir o papel fundamental de reconhecer, representar e valorizar a diversidade familiar e para isso, deve ressignificar suas práticas pedagógicas de forma a torná-las mais inclusivas, sensíveis e atualizadas e, assim como sugerido pela mãe violeta, tais datas comemorativas alusivas à figuras parentais de fato devem ser substituídas pelo “**Dia da Família**” ou “**Dia de Quem Cuida**”, alternativas que possibilitam o efetivo acolhimento das diferentes composições familiares existente na contemporaneidade, gerando portanto, menos sofrimento

Mãe Girassol

**Pergunta 1-** *“Não porque existe, como eu disse, a figura do meu pai, do avô dela, participando desse processo nos anos anteriores, quando as comemorações eram feitas dentro da escola.”*

**Pergunta 2-** *“Eu já tinha dado até uma sugestão a respeito um desses dias de reunião...Então aí vai para esse evento a pessoa aqui cuida da criança, independentemente de ser o pai, mãe, avô, avó ou quem quer que seja.”*

Mãe Hortência

**Pergunta 1-** *“Não gera um sentimento de frustração, mas gera necessidade de explicação e pontuar justamente a ausência desse ente que não existe na nossa família, como presença. Então eu tenho que sempre concluir a meus filhos que existe a solvência dele e que não é uma culpa nem minha nem deles, mas sim do senhor, da pessoa que decidiu por não estar ali.”*

**Pergunta 2-** *“Eu acho que a data pode ser pontuada. Agora, o que eu acho desnecessário é a cobrança por uma lembrança desse momento. Eu acho que isso pode ser deixado livre. Se você não tem papai, que você possa fazer com sua mamãe, deixar isso aberto para que a criança faça com que ela sente a vontade de fazer. E não sentir, ah, traga a foto do seu pai, desenhe o seu pai. Muitas vezes ela nem olha para a cara do pai para saber desenhar o pai. Então, não tem necessidade de se cobrar algo tão desnecessário.”*

Mãe Orquídea

**Pergunta 1-** *“Gera, né? Porque o pai que tinha que estar presente, né? Não a mãe, mas como a mãe assumiu esse papel de pai e de mãe, eu já tô acostumada. Eu já tô acostumada. Agora assim, ele eu não sei, né?”*

**Pergunta 2 -** *“Eu acho que deve continuar. Deve continuar, porque infelizmente a gente não pode mudar o pensamento das pessoas, estar próximo, mas não estar a querer participar eu acho que é fundamental continuar.”*

No caso das mães Girassol (Escola Aurora), Hortência e Orquídea (Escola Oásis), cujos motivos da monoparentalidade foi a reprodução assistida, o adultério e o abandono por parte do genitor-pai, também é possível evidenciar nas suas respostas diferentes dimensões acerca da comemoração do dia dos Pais devido a experiências distintas, as quais oscilam entre independência, superação e adaptação.

No relato da mãe Girassol a Comemoração do dia dos Pais celebrada na escola Aurora ocorre de forma tranquila já que o avô acaba suprindo a figura do

pai. *“existe, como eu disse, a figura do meu pai, do avô dela, participando desse processo nos anos anteriores”*, o que reforça a importância da rede de apoio e da flexibilidade da escola mediante a possibilidade de representação da figura paterna por alguém que possui laços afetivos com a criança.

A Mãe Hortência, Escola Oásis, apesar de afirmar que não se sente frustrada por ser mãe solo, sinaliza a sobrecarga no âmbito emocional por ter que explicar constantemente ao seu filho e filhas o porquê da ausência paterna, explicitando sem explicitar a separação foi por motivo de adultério foi uma escolha da figura paterna e não uma falha dela enquanto mãe ou das crianças. *“tenho que sempre concluir a meus filhos que existe a solvência dele e que não é uma culpa nem minha nem deles”*, o que releva que esforço da mãe em estar através do discurso afetivo, a necessidade de ressignificação do fato da ausência paterna de modo a gerar conforto emocional para as crianças impactado.

Por outro lado, a mãe Orquídea, de forma objetiva fala sobre o sentimento de frustração perante a data comemorativa: *“Gera, né? Porque o pai que tinha que estar presente, né?”*. Nesse relato, percebe-se que o lugar simbólico do pai ainda é esperado, visto que não se justifica o abandono paterno pelo fato deles enquanto casal não ter dado certo. A tentativa de normalizar a situação através da fala “já tô acostumada” é na verdade uma forma de amenizar o desconforto apesar de ficar explícito a sobrecarga dessa mãe devido ao acúmulo de papéis enquanto mãe, pai e aluna da mesma instituição.

Essas três mães trazem reflexões relevantes em prol da valorização da diversidade familiar e a liberdade afetiva da criança na escolha do ente a ser homenageado. A Mãe Girassol apesar de possuir uma rede de apoio mediante a presença do avô como forma de representar a figura paterna, concorda com a mudança da comemoração do dia dos Pais para o Dia da Família e relata já ter sugerido essa mudança *“vai para esse evento a pessoa que cuida da criança, independentemente de ser o pai, mãe, avô, avó...”*. Essa fala é típica do reconhecimento da multiplicidade de configurações familiares e possibilita as que as celebrações coletivas ocorra de forma mais inclusiva já que acolhe também a realidade de muitas crianças cujo modelo de família se difere do tradicional.

A Mãe Hortência de forma crítica aborda sobre as exigências simbólicas feitas pelos profissionais docentes para as crianças: *“não tem necessidade de se cobrar algo tão desnecessário”*. Da mesma forma ela propõe a liberdade da criança para que ela escolha com quem deseja celebrar, criticando também a cobrança para confecção de lembranças e desenhos do “pai”, o que denuncia práticas pedagógicas que martirizam e reforçam a dor da ausência e promove a exclusão de alguns indivíduos.

Por fim, a continuidade da data do Dia dos Pais, é defendida pela mãe Orquídea que declara: *“porque infelizmente a gente não pode mudar o pensamento das pessoas”*. A perspectiva dessa mãe aponta para a resistência às mudanças e a valorização da figura paterna mesmo mediante a ausência dele, o que reforça a manutenção da cultura patriarcal e de forma não intencional acaba reduzindo a capacidade de inclusão e acolhimento da sua prole nos espaços educacionais e na sociedade.

Diante das falas das mães das escolas Oásis e Aurora, observa-se que, apesar do objetivo principal de promover a afetividade e o envolvimento das famílias no ambiente escolar, nos cenários da pesquisa, as comemorações do Dia dos Pais representam um modelo de família tradicional que muitas vezes não considera os arranjos familiares atualmente existente assim como é o caso das famílias monoparentais femininas, e, ao que parece, esse é um dos principais termômetros das mães solo para avaliar a percepção de acolhimento dessas escolas com a sua família.

Na Escola Aurora percebe-se a preocupação das mães perante esse tipo de comemoração e todas elas informaram que, em algum momento, sugeriram a substituição da comemoração dessa data pelo Dia da Família. Elas acreditam que essa mudança poderia amenizar os impactos emocionais negativos e citam o dia de quem cuida de mim, o Dia da Família ou ainda a possibilidade de criação de alternativas para representação daquele ente homenageado. Tais estratégias viabilizam realizar a comemoração destas datas com menores desconfortos, já que a pessoa que faz parte do seio familiar da criança e que possui laços afetivos, pode se fazer presente, independentemente do gênero ou grau de parentesco.

Em contrapartida, as mães da escola Oásis demonstram que, apesar do desconforto, existe a necessidade de ajustar-se ao que é proposto pela escola, elas compreendem que as crianças e famílias que possuem uma estrutura familiar tradicional não podem sofrer impactos por conta de uma realidade que não lhes pertence implicitamente demonstra que a escola assume um papel hierárquico na tomada de decisões no âmbito educacional e na elaboração das propostas pedagógicas as quais não são discutidas ou contestadas pela família devido à formação educacional que a maioria dessas mães possui.

Para justificar essa última tese, voltamos ao nível de formação das mães da Escola Aurora onde duas possuem escolarização no nível superior (Assistente Social e Pedagoga) e uma está em processo de formação (Curso de Pedagogia). No caso das mães da Escola Oásis uma mãe estudou até a 4ª série do ensino Fundamental I, uma mãe é estudante da EJA na mesma instituição e apenas uma mãe possui nível superior com especialização em metodologia superior. Esta última, é a única mãe que, apesar de concordar com a possibilidade de continuação das datas comemorativas no formato tradicional, sugere que o profissional docente poderia deixar a criança ficar livre para decidir o que é melhor para ela dentro das propostas pedagógicas que lhe são apresentadas e muitas vezes impostas para execução no espaço da sala de aula.

Em suma, independente das esferas de atuação, as escolas atuam como espaços de socialização e formação dos indivíduos, portanto, faz-se necessário uma revisão crítica perante as datas comemorativas mediante a flexibilização e criação de estratégias de acolhimento das crianças e suas famílias de modo a evitar a reprodução de práticas de invisibilidade e exclusão da variedade de família existente na sociedade.

### **I) Semelhanças e diferenças identificadas nos lócus da pesquisa.**

Nessa categoria foi realizada uma análise comparativa das duas instituições escolares, Escola Oásis e Escola Aurora, com o objetivo de identificar as semelhanças e diferenças relacionadas desde a parte estrutural até o tratamento oferecido às famílias monoparentais femininas que é o tema desta pesquisa. Nessa seção, foram considerados aspectos físicos e dados levantados nas entrevistas realizadas junto à equipe das escolas e as mães solo, além dos documentos

informativos consultados entre os anos de 2022 e 2025. Nas entrevistas realizadas com as equipes das escolas e as mães solo foi possível identificar a compatibilidade/disparidade entre as práticas pedagógicas, os discursos promovidos e as ações realizadas que dialogam ou não com o modelo familiar da monoparentalidade feminina. Seguem os aspectos:

Aspectos	Escola Oásis (Rede pública)	Escola Aurora (Rede privada)
Localização	Região quilombola da cidade de Salvador - Bahia, local de refúgio de pessoas escravizadas no período colonial brasileiro.	Região quilombola da cidade de Salvador - Bahia, local de refúgio de pessoas escravizadas no período colonial brasileiro.
Estrutura	Médio porte com salas de aula proporcionais, pátio descoberto, biblioteca, refeitório, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Médio porte, salas de aula pequenas, pátio coberto, sala de jogos e biblioteca.
Palavras-chave da Missão institucional	Preparação para o Ensino Médio, formação do cidadão para enfrentamento das diversidades de forma crítica e consciente.	Formação de indivíduos críticos, reflexivos e pesquisadores.
Projeto Político Pedagógico (PPP)	Em processo de elaboração. Não houve acesso ao escopo quando solicitado.	Segundo a gestão da escola, está em processo de atualização. Não houve o acesso ao documento quando solicitado.
Abordagem pedagógica	Histórico-cultural criada por Vygotsky.	Sociointeracionista também criada por Vygotsky e aspectos da abordagem de Reggio Emília.
Níveis de formação disponibilizado na instituição	Fundamental I e II: Educação de Jovens e Adultos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Perfil socioeconômico das famílias	Famílias com baixa renda, em situação de vulnerabilidade, maioria com baixo nível de escolaridade, atuantes em trabalhos informais, em sua maioria moradores do mesmo bairro, região mais periférica.	Famílias de classe média, maioria com formação de nível superior, renda de até 3 salários-mínimos, atuantes em trabalhos formais, maior parte reside em bairros adjacentes com maior poder aquisitivo.
Levantamento da configuração familiar dos estudantes	Solicitado através de questionário, porém, não respondido.	Também solicitado através de questionário, porém, não respondido.
Quantidade de filho(s) ou filha(s) das mães entrevistadas	03 a 05 crianças	01 criança
Motivos da constituição familiar no modelo monoparental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandono</li> <li>• Viuvez</li> <li>• Separação por causa de Adultério</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opção de gravidez através de reprodução assistida.</li> <li>• Viuvez</li> </ul>
Reconhecimento da presença da família monoparental feminina	A gestão da escola reconhece a presença da família monoparental feminina, além de citar o exemplo de configurações familiares que se diferem do modelo tradicional.	A gestão da escola reconhece a presença da família monoparental feminina, calculando uma média de 20% de famílias com essa configuração e menciona outros modelos de família.
Processo de formação continuada da equipe escolar	Cursos oferecidos pela SMED com foco nas áreas de alfabetização e letramento e na preparação de estudantes para avaliações externa.	Curso de formação continuada com empresa parceira (FEBRACIS) com ênfase na inteligência emocional e no desenvolvimento de pessoas.
Relação com as mães solo	Quantitativo de mães solo mais elevado, mães com sobrecarga de papéis mais evidente. Preocupação com a situação financeira e afetiva das suas famílias, estigmas e situações de vulnerabilidade predominantes.	Menor quantitativo de mães solo declaradas. Preocupação maior com os aspectos emocionais e comportamentais dos/ das estudantes. Acolhimento e escuta ativa se faz presente devido à política institucional, estigmas e estereótipos implícitos.

Acolhimento e inclusão da diversidade familiar	Práticas docentes tradicionais, não acolhedora apesar da identificação da multiplicidade de famílias existente na instituição por parte da equipe escolar.	Adotando práticas e estratégias com o objetivo de acolher e incluir a diversidade familiar existente na escola e evitar redução do número de pessoas matriculadas na instituição.
Datas comemorativas em homenagem a entes da família	Não consta no calendário a comemoração de datas destinadas aos entes da família, somente a Comemoração do Dia da Família apesar de, na prática, os professores realizarem atividades e trabalharem as datas na sala de aula.	Mantém o modelo tradicional de comemorações, adotando posteriormente estratégias e possibilidades para que outras pessoas com laço de afetividade possam participar do Evento. A partir do ano de 2025 incluiu no calendário o Dia da Família.
Visão acerca da ausência paterna na família	Equipe escolar em sua maioria associa o déficit na aprendizagem e os problemas comportamentais à ausência paterna, exceto uma professora, também identificada como mãe solo que sinaliza que “tudo depende da base emocional” deste indivíduo e que o único problema é “saber dividir entre o amar e o dar limite.”	Gestão sinaliza que não há intercorrências com as crianças que possuem a configuração familiar foco desta pesquisa. Já a professora informa que, em alguns casos, existe problema a nível comportamental devido à permissividade das mães solo associando essa postura como uma forma da mãe suprir a ausência paterna.
Linguagem institucional	A gestão admite a necessidade de atualização nos termos utilizados nos comunicados. Mensagem institucional dúbia em alguns momentos já que em alguns departamentos utiliza-se o termo “mãe, pais e responsáveis”.	Adotado recentemente pela gestão e pelo professor uma linguagem mais neutra de modo a acolher a diversidade familiar existente na comunidade escolar e na sociedade, porém, essa conduta ainda não dialoga com outros departamentos ou profissionais da instituição.
Diversidade familiar nos materiais didáticos	Não identificado.	Não identificado.

Disposição das mães para realização das entrevistas	Mães com maior escassez de tempo devido à sobrecargas de trabalhos em sua maioria informais, porém, com predisposição imediata para comparecimento para realização das entrevistas.	Mães com escassez de tempo, algumas sem predisposição para participar da entrevista, identificado “receio” em explicar suas particularidades por acreditar que a temática é um pouco invasiva.
---	---	--

Ao me basear no comparativo dos dados coletados e resumidos na tabela acima das Escolas Oásis e Aurora recolhidos junto às equipes das escolas e às famílias monoparentais femininas entrevistadas, percebe-se que nos dois espaços formais da educação existem algumas semelhanças e diferenças a serem consideradas. No caso das diferenças, tendo como destaque podemos o perfil socioeconômico, a quantidade de filhos ou filhas dessas mães, o processo de formação continuada da equipe escolar e a disposição das mães em participar das entrevistas. Nos demais aspectos destacados, observa-se algumas semelhanças entre as escolas e as mães solo que fazem parte de cada cenário, dentre as quais, podemos citar a região em que ambas as escolas estão situadas e a ausência da diversidade familiar nos materiais didáticos.

É crucial notar que as características observadas nas escolas pesquisadas não devem ser generalizadas para todos os bairros ou para Salvador. No entanto, é fundamental que tanto as escolas públicas quanto as privadas intensifiquem seu engajamento com a diversidade familiar contemporânea. Afinal, a família monoparental feminina no Brasil já ultrapassa 11 milhões de lares, sendo a segunda maior configuração familiar, atrás apenas do modelo nuclear tradicional (pai, mãe e filhos).

O combate ao preconceito, a eliminação de estereótipos e a promoção de igualdades para estudantes da escola pública e da escola privada possibilita o acolhimento e a igualdade de oportunidades para que essas mães e a sua família possam exercer o seu papel de forma plena, contando com o apoio da escola e da sociedade.

## **II) Relações entre os discursos das Escolas Oásis e Aurora e as percepções das famílias monoparentais femininas.**

Essa categoria tem como objetivo analisar as relações entre os discursos propostos pelas Escolas Oásis e Aurora e a percepção das mães inseridas em contextos de famílias monoparentais femininas quanto ao acolhimento da sua configuração familiar nesses espaços educativos. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar (gestores e professores), bem como dos documentos institucionais produzidos por ambas as escolas, foi possível identificar resquícios e traços das formas de acolhimento e os descompassos entre os discursos institucionais e a realidade cotidiana vivenciada pelas famílias que compõem o público-alvo desta pesquisa.

Durante o período investigado, observei que as instituições, com destaque para a escola da rede privada, sustentam o discurso da escuta ativa na adoção de atitudes de acolhimento e ajuste de abordagens de modo a realizar a inclusão das famílias das diferentes configurações familiares. No entanto, ainda que reconheçam a presença das famílias monoparentais femininas, percebe-se na prática declarações genéricas e a repetição de ações que excluem e invisibilizam núcleos familiares que diferem do modelo tradicional. Um exemplo disso está relacionado às datas comemorativas que fazem alusão a figuras familiares convencionais. Apesar da adoção gradativa de estratégias mais sensíveis à diversidade, o acolhimento adotado no decorrer dos anos, são mudanças que ocorreram em respostas às críticas feitas pelas famílias que se sentiram marginalizadas pelas ações e práticas reais e simbólicas excludentes.

No caso da Escola Oásis, embora o calendário escolar não incluía oficialmente a comemoração do Dia dos Pais, Dia das mães, Dia dos Avós etc., professores e professoras ainda desenvolvem na sala de aula atividades como a confecção de lembranças e bilhetes voltados para mães e pais. Em uma dessas ocasiões, foi possível observar manifestações de tristeza e frustração de crianças cujos contextos familiares ao esperado nesses eventos, particularmente no período em que o comércio reforça a comemoração ao Dia dos Pais.

Como apontam Machado e Vestena (2017), é recorrente a manutenção de um tratamento universalizado com as crianças, o que revela um certo descaso com a multiplicidade das composições familiares e pode gerar desconforto em parcelas

significativas de seus integrantes. Isso se torna evidente nos comunicados, eventos e materiais pedagógico utilizados, nos quais há uma prevalência de representações de figuras parentais consideradas “normais” pela sociedade, desconsiderando outras configurações familiares existentes na contemporaneidade.

Tanto as mães da Escola Oásis quanto a da Escola Aurora relataram sentimentos de desconforto e invisibilidade frente às linguagens institucionais e as celebrações familiares – especialmente no que diz respeito às datas comemorativas. Estas se configuram como importantes marcadores de exclusão, na medida que reforçam um “modelo familiar ideal”. Como afirma Júnior Oliveira, Ferreira e Coimbra (*apud* Gonçalves; Santos, 2021), essa visão estreita tende a associar a ausência paterna a comportamentos desviantes ou ao insucesso escolar, desconsiderando a complexidade dos desafios enfrentados pelas mães solo.

A partir das contribuições de Collins (2022) e Akotirene (2019) no contexto de interseccionalidade, observa-se que as mães negras, principalmente as da Escola Oásis, são atravessadas por inúmeros fatores de desigualdades que vão além do gênero, raça e classe social e a ausência da sensibilidade de muitas escolas e da sociedade. Além disso, a ausência de políticas públicas escava ainda mais os fatores excludentes e inviabiliza que essas mulheres conquistem a igualdade e melhores condições de vida para suas crianças.

Nesta circunstância, podemos afirmar que discursos promovidos nas Escolas Oásis e na Aurora ainda não contemplam e acolhem em sua totalidade a complexidade das configurações familiares existentes na contemporaneidade em destarte, faz-se necessário repensar as linguagens, as práticas pedagógicas e investir na formação continuada da equipe escolar para que efetivamente as escolas da rede pública e da rede privada, lócus da pesquisa, possam tornar-se um espaço de acolhimento, livre de princípios excludentes e com princípios voltados à democracia.

#### 6.3.4 O Moralismo cristão nas falas de educadores e famílias monoparentais femininas das Escolas Oásis e Aurora

Durante as entrevistas realizadas nas instituições sinalizadas foi possível identificar elementos profundamente enraizados em concepções tradicionais simbólicas e morais. Entre esses elementos podemos destacar a presença do moralismo cristão os quais muitas vezes aparece de forma naturalizada na fala da equipe escolar e na fala das famílias monoparentais femininas mesmo sem a vinculação direta da doutrinação religiosa.

Aspectos pertinentes à religiosidade são emergentes nas entrevistas principalmente na fala das mães. A exemplo disso podemos citar a fala da professora Angélica que, também na condição de mãe solo, declara: *“Deus não dá um fardo da qual não tenhamos capacidade de suportar”*. A fala da docente discorrida no momento da resposta livre, revela a espiritualização na responsabilidade exclusiva da maternidade através da associação da ausência paterna à provação e que precisa ter fé e resiliência para superar essa dificuldade. A entrevistada com notória carga emocional reforça a ideia de que as dificuldades enfrentadas pelas mães solo são traçadas por um ser superior e que devem ser aceitas sem contestação, segue relato:

“Deus planejou e projetou, mas no meio do caminho, Deus desconfigurou, porque ele viu que nem sempre vai ser o melhor aquela familhinha perfeita, mas que o melhor que a gente faz todos os dias pelo nosso filho, né? E é isso.”

Mesmo diante da percepção da diversidade familiar por parte de profissionais mais abertos às configurações, observa-se a presença do vocabulário institucional influenciado pelos valores patriarcais cristã. O professor Cravo da Escola Aurora relata sua dificuldade em adaptar-se às linguagens mais inclusivas, o que foi demonstrado através do discurso:

“Eu tava acostumado a chamar pai, [...] quando eu falo pai, é abrangendo a família, mas as pessoas pensavam que eu falava por mal, para inserir a figura masculina.”

A fala do referido professor mais uma vez conota a cultura do patriarcado no qual a figura do pai representa o centro da família enquanto a mãe é invisibilizada e excluída nos discursos institucionais. A expressão

“reunião de pais”, naturalizada no vocabulário, comprova o a estruturação da representação familiar baseada num modelo tradicional, em que o gênero masculino se manifesta como um símbolo universal, tornando invisível outros modelos de famílias assim como é o caso das famílias monoparentais femininas.

Resquícios de culpa e julgamento moral também aparecem nos discursos promovidos pelas mães solo: *“A gente acaba colocando a criança como o coitadismo mesmo porque o pai não está aqui [...], mas não é o correto.”* Na tentativa de trazer abordagens acerca da temática na perspectiva crítica e reflexiva, a docente da escola Aurora reconhece como tendência a mãe se culpar pela ausência da figura paterna no seio familiar, alimentando de forma não intencional o mito da “família completa” e indispensável pela formação emocional saudável dos indivíduos, inclusive relacionando essa fala à “família de margarina”, historicamente propagado pela mídia como um modelo ideal de família.

A religiosidade também aparece no depoimento da mãe Margarida (Escola Aurora) que, reporta a subjetividade do filho associando os seus momentos de louvores para amenizar a seu sofrimento: *“Como a gente é evangélico, nesse momento do banho é um momento que eu sinto que ele está conversando com Deus.”* Nesse último contexto, o moralismo cristão se faz fortemente presente, deixando em segundo plano o processo natural do luto pela perda do pai, associando esse momento de adoração ao divino como forma de ressignificação espiritual.

Em síntese, as entrevistas evidenciam que, mesmo em ambientes formais de educação, a exemplo da Escola Aurora, escola que diz promover a ideia de inclusão e acolhimento da diversidade familiar, existem fortes traços do moralismo cristão não só nos valores mais também nas linguagens e condutas tanto da escola quanto das mães solo. O modelo ideal de família, associando-o aos aspectos de segurança emocional, faz com que a maternidade solo e a linguagem institucional sejam marcadas por uma lógica patriarcal que faz com que, muitas vezes de forma inconsciente, esses valores se perpetuem na escola e na sociedade. A elaboração de currículo e do Projeto político Pedagógico atentos à diversidade familiar é fundamental para que os espaços escolares avancem acerca dessa realidade e, para que, além do acolhimento físico das famílias, esses ambientes formais de educação possam desconstruir as narrativas excludentes e discriminatórias.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta pesquisa é reconhecer o quanto essa trajetória foi marcada por desafios, descobertas e escuta sensível de histórias de mulheres cuja história de vida se entrelaçam com a minha. Através do estudo no qual foi possível fazer comparações entre duas escolas uma da rede pública e a outra da rede privada foi possível compreender como elas vem se relacionando com as famílias monoparentais femininas, forma de configuração familiar cada vez mais presente na sociedade.

Silêncios, sutilezas e resistências foram alguns dos elementos identificados nos cenários da pesquisa, embora os discursos das instituições se esforcem na ideia de acolhimento à diversidade, percebe-se que, na prática, as escolas ainda estão ancoradas no modelo de família tradicional, que elege como um modelo de família ideal, legítimo e passível de desenvolvimento integral dos indivíduos.

As atividades escolares, os comunicados, a comemoração de datas específicas no ambiente escolar parece ser feita para um modelo de família que não representam a diversidade familiar e isso exclui e em muitos casos, silencia os sujeitos que circulam nas escolas. Essa lógica excludente pautada na ideia da família composta por um pai, uma mãe e filho (s) e/ou filhas invisibiliza outras possibilidades da maternidade. No caso das mães solas, gera estereótipos e preconceitos das mulheres chefe de família cuja história de vida foram generosamente compartilhadas comigo durante as entrevistas realizadas.

As falas dessas mães evidenciam não apenas a sobrecarga de responsabilidades, mas também reforçam a resistência, o amor e a luta dessas mulheres em prol da garantia de um futuro mais digno para a sua prole. Contudo, ao adentrar nos espaços de educação formal, muitas vezes, essas genitoras e suas crianças são recebidas com tratamentos genéricos que ignoram as suas especificidades e, conseqüentemente, não atuam como uma efetiva rede de apoio, tais posicionamentos tendem a inviabilizar as relações entre famílias e a escola para torná-las mais acolhedoras e efetivas.

Algumas similaridades e diferenças significativas foram identificadas em ambos os lócus de pesquisa. O discurso da equipe escolar da escola privada

apesar de inseguro e em alguns momentos silencioso, promoveu uma maior abertura para escuta ativa, além de demonstrar um maior interesse no investimento da formação de profissionais com um olhar sensível e voltados para o acolhimento das crianças e de seus familiares independentemente da configuração familiar que esses possuem.

Na escola pública, apesar de um grande quantitativo de famílias monoparentais femininas, a inclusão e o acolhimento ainda parecem se esbarrar com as propostas pedagógicas, possivelmente pela falta de recursos, de tempo, de formação continuada dos profissionais de educação e sobretudo, devido à ausência de políticas públicas eficazes.

A compreensão de formação de família como um espaço de amor e de respeito independente da sua configuração, e a construção de espaços de educação formal mais empáticos, que deem voz e valorizem a pluralidade familiar e com a desconstrução de ideias que associam a ausência paterna ao fracasso familiar, são alguns dos requisitos que favorecem a empatia, o respeito e contribuam com crescimento da criança de forma segura, digna e com afetividade.

O referido estudo é relevante porque identificou que há uma escassez de material produzido sobre a temática, logo é de suma importância realizar um conhecimento do cenário e do contexto nos quais as referidas escolas estão inseridas antes de realizar esta investigação.

Como proposta sugiro que as escolas evitem a homogeneização das estruturas familiares e adotem linguagens diversificadas na comunicação com os estudantes, na construção de materiais didáticos sensíveis à diversidade. Nesse sentido, é de grande importância fazer a revisão de eventos comemorativos que focam e priorizam colocar em evidência a família tradicional, sendo algumas das medidas que podem contribuir para evitar a violência direcionada às crianças e familiares que, na contemporaneidade, não se sentem representados no espaço escolar por razões diversas: pela ausência de determinada figura por conta da dinâmica de vida, do abandono, pelo fato de ser órfão, entre outros fatores.

Através desta pesquisa pude evidenciar a urgência da necessidade de implantação de ações pedagógicas inclusivas e formação continuada para educadores sobre os arranjos familiares diversos, além da revisão de práticas escolares, como eventos e materiais didáticos os quais em sua maioria não dão

visibilidade às famílias monoparentais femininas, segundo modelo de família existente na contemporaneidade, sendo, portanto, excludentes. Espero que este Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, seja uma semente para provocar novos incômodos, que possa dar visibilidade social e científica à questão principal desse objeto que possa inspirar novos estudos já que ainda são raras as investigações acerca dessa temática e é impossível educar as crianças sem a inclusão dos seus valores. Em paralelo, que as mães solas compreendam as suas potencialidades e se apoiem em ações que afirmem a cada dia que as mães solas existem e que as nossas famílias importam.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019. 152p.

ALBURQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

ALMEIDA, V.; CASTRO, T. D. V. de. Famílias monoparentais, vulnerabilidade social e cuidado. **Revista Brasileira de Direito Civil**, Belo Horizonte, v. 28, p. 77-96, abr./jun. 2021. DOI: 10.33242/rbdc.2021.02.004 Disponível em: <https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/626/460> Acesso em: 14 mar. 2025.

BABIUK, Graciele Alves. Família monoparentais femininas, políticas públicas em gênero e raça e serviço social. *In.*: **Anais Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**, UFSC: Florianópolis - SC, out. 2015.

BAHIA. Secretaria de Políticas para as mulheres. Datafolha: metade das mães são solo e 69% das mulheres no país têm ao menos um filho. Ba.Gov.Br: Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/mulheres/noticia/2024-03/6867/datafolha-metade-das-maes-brasileiras-sao-solo-e-69-das-mulheres-no-pais-tem> Acesso em: 14 mar. 2025.

BETTI, A. C. M; FOLHA D. R. S. C; BARBA, P. C. S. DELLA. Percepção de mães sobre as ocupações infantis durante o período de distanciamento social em razão da pandemia de COVID-19, **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, e3148, 2023 DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO249031481> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/X3Vf5PkbPgntmxh7yQstRkP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2025.

BENATTI, A. P. *et al.* Famílias monoparentais: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003209634>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/msBd4PpRZXMLT7gyqWFhtVc/?lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2025

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

BORGES, J. M. **Interseccionalidade: relações étnico-raciais sob a perspectiva de famílias monoparentais femininas negras**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da

República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em; [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 28 dez. 2024.

CANEDO, M. L. **Família e escola: interações densas e tensas**. Curitiba: Appris, 2018.

CARDOSO, A. S. *et al.* Representações sociais da família na contemporaneidade: uma revisão integrativa. **Pensando famílias**, v. 24, n. 1, Porto Alegre, jan-jun. 2020.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CÚNICO, S. D.; Projeto parental não compartilhado: implicações no exercício da parentalidade. **Psicologia Clínica e Cultura**, Porto Alegre, v. 33, p. 1-9, 2016.

CÚNICO, S. D.; ARPINI, D. M. A família em mudanças: Desafios para a paternidade contemporânea. **Pensando Famílias**, v. 17, n. 1, p. 28-40, 2013.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 6, p. 21-32, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Belo Horizonte: Ed. Penso, 2016.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FEIJÓ, J. Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos. São Paulo: Ed. FGV, 2023.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: Uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.

FREITAS, M. C. de.; FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2021.

G1. Brasil tem mais de 11 milhões de mães que criam os filhos sozinhas. Bom dia, Brasil., **Portal G1**, mai. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/12/brasil-tem-mais-de-11-milhoes-de-maes-que-criam-os-filhos-sozinhas.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. **O direito das crianças à cidade**: Perspectivas desde o Brasil Portugal. São Paulo. FEUSP, 2022.

GONÇALVES, J. P.; SANTOS, N. S. Família monoparental feminina em âmbito educacional: Perspectiva das famílias e da escola. **Revista Fascista on-line**, v. 10, p. 5, 2021.

GONÇALVES, P. G.; SANTOS, N. S. Família monoparental feminina em âmbito educacional: perspectivas das famílias e da escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003209634> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/msBd4PpRZXMLT7gyqWFhtVc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 dez. 2024.

HOOKS, B. **Feminismo para todo mundo**: políticas empreendedoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA Econômica Aplicada (IPEA). **Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça**. Gov.Br, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/lista-aviso-de-pauta/15262-retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-sera-lancado-nesta-quinta-feira-15?highlight=WyJyZXRyYXRvliwiJ3JldHJhdG8iLCJkZXNpZ3VhbGRhZGVzliwiJ2Rlc2lnZWFsZGFkZXMiLCJnXHUwMGVhbmVybyslImdcdTAwZTluZXJvJywiLCJnXHUwMGU5bmlVyb3ciLCJyYVx1MDBIN2EiLCJyYVx1MDBIN2EnliwiZ1x1MDBiYW5lcm8gcmFcdTAwZTdhllo=> Acesso em: 14 dez. 2024.

JÚNIOR, J. **Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos**, Jornal Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/858657-projeto-institui-lei-para-assegurar-direitos-sociais-e-trabalhistas-a-maes-solo/> Acesso em: 25 nov. 2024

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

MACHADO, D. de A.; VESTENA, R. de F. Diferentes configurações familiares na escola: uma reflexão para o seu acolhimento. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 13, n. 2, p. 01–18, 2017. DOI: 10.5216/rir.v13i2.46042. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/46042>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MAGDALENA, M.; MONTEIRO, P. Os estragos invisíveis da pandemia para as mães solo. **El País**, Portal Geledés, mar. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-estragos-invisiveis-da-pandemia-para-as-maes-solo/> Acesso em: 25 nov. 2024.

PRADO, M. M. F. S.; SILVA, T. B. da. Avanços e desafios enfrentados pelas famílias monoparentais no Brasil. **Revista Iberoamericana de Derecho, Cultura y Ambiente**, n. 2, dec. 2022.

RADAR AMAZÔNICO. Projeto dos direitos das mães solo é aprovado no Senado. **Portal Radar Amazônico**, mar. 2022. Disponível em: <https://radaramazonico.com.br/projeto-dos-direitos-das-maes-solo-de-eduardo-braga-e-aprovado-no-senado/> Acesso em: 25 nov. 2024.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: 1997.

RIZZOTTO, J. S.; FRANÇA, M. T. A.; FRIO, G. S. Os arranjos familiares importam no momento de decidir em qual rede de ensino matricular os filhos?, **R. Bras. Est. Pop**, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, 2016.

SAMPAIO, T. S. O.; SAMPAIO, L. S.; VILELA, A. B. A. Conteúdos e estrutura representacional sobre família para idosos em coresidência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1309-1316, 2019.

SILVA, C. V. M. da.; FRANCISCHINI, R. O Surgimento da educação infantil na história das Políticas Públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan-jun. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5 ed., Bookman, 2015.

YUNES, M. A. M., GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: Entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.3, p. 444-453, 2007. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300012>

YUNES, M. A. M; MENDES, N. F.; ALBUQUERQUE, B. M. Percepções e crenças de agentes comunitários de saúde sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. **Textos & Contextos Enfermagem**, v. 14, n. spe, p. 24-31, 2005. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-07072005000500003>